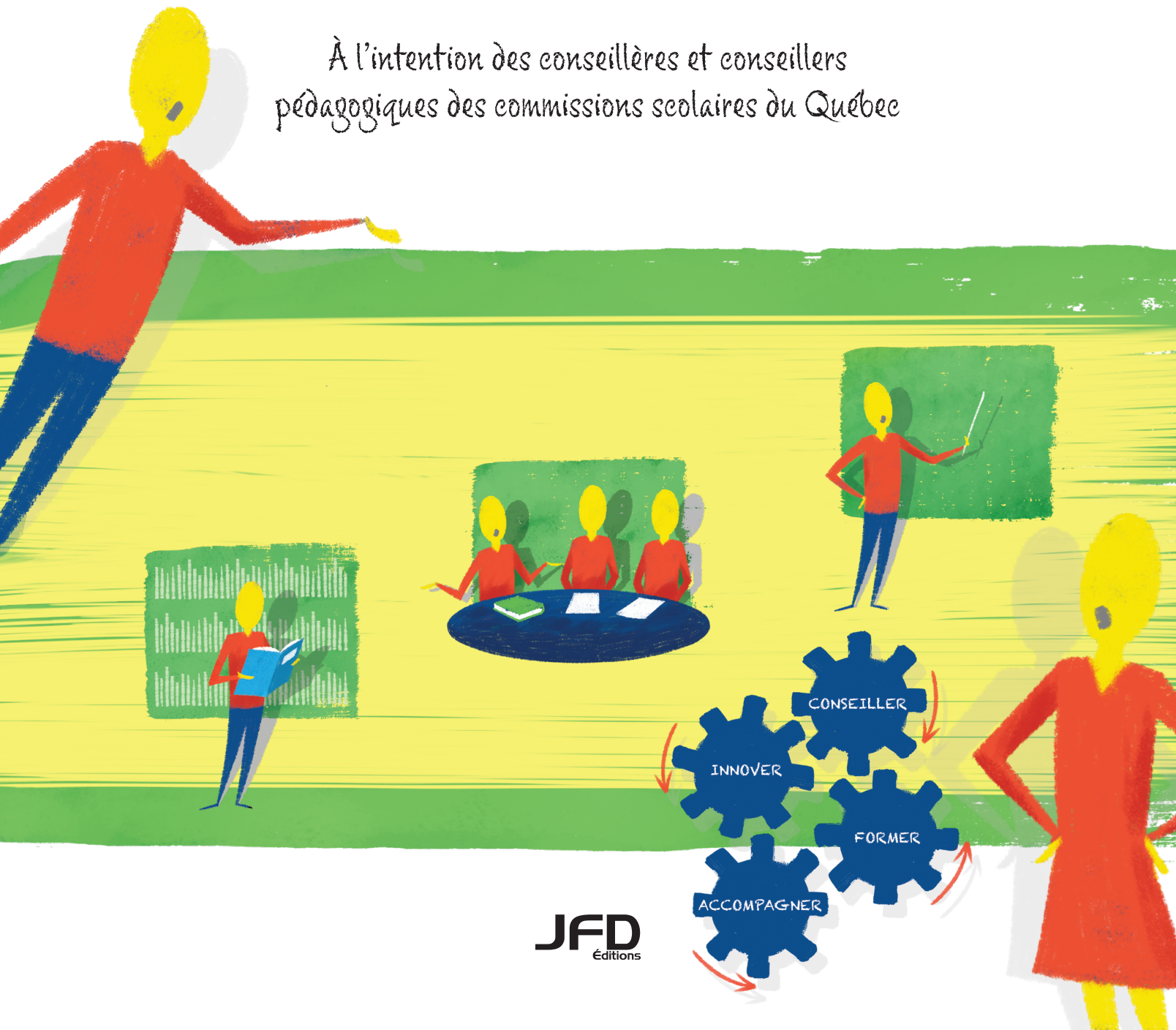


Suzanne Guillemette
Isabelle Vachon
Donald Guertin

Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves

À l'intention des conseillères et conseillers
pédagogiques des commissions scolaires du Québec



Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves

À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec
Suzanne Guillemette, Isabelle Vachon et Donald Guertin

Une recherche menée de 2015 à 2018 a permis de dégager quatre situations emblématiques de l'agir compétent en conseillance pédagogique qui se manifeste par la mobilisation, la combinaison ou l'adaptation d'un faisceau de ressources dans une situation professionnelle afin d'y poser des actions organisées en un système. L'agir compétent se développe dans l'action et par l'action. **Conseiller, former, accompagner, innover** sont les quatre vecteurs sur lesquels se déploient les interventions professionnelles des conseillères et conseillers pédagogiques des Commissions scolaires du Québec. Ce qui caractérise l'agir compétent est la capacité de prise de recul par une conseillère ou un conseiller afin de conserver une distanciation sur l'action.



Suzanne Guillemette est professeure agrégée au Département de gestion d'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur les pratiques de gestion ou d'accompagnement susceptibles de soutenir le personnel scolaire et, par conséquent, la réussite éducative et scolaire chez les élèves. À une démarche de recherche-action, elle y joint un modèle d'accompagnement collectif voulant soutenir l'analyse de pratique et la réflexivité.



Isabelle Vachon est conseillère pédagogique depuis 2003, elle œuvre dans plusieurs commissions scolaires de la grande région de Montréal à titre de personne-ressource. Elle détient un diplôme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur. De 2014 à 2018, elle occupa les fonctions de présidente de l'Association des Conseillères et des Conseillers Pédagogiques du Québec. Elle offre le cours d'intervention en développement professionnel au microprogramme en conseillance pédagogique de l'Université de Sherbrooke.



Donald Guertin a été conseiller pédagogique. Il a aussi œuvré à titre de spécialiste en éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. À la retraite depuis 12 ans, il intervient à titre de consultant. Dans le cadre de ses travaux de recherche de 3^e cycle, il a développé une approche d'accompagnement au regard du développement professionnel qui favorise l'adaptation des représentations pour agir autrement « Concevoir différemment, agir différemment ».

ISBN 978-2-89799-029-9



9 782897 990299

**Référentiel de l’agir compétent
en conseillance pédagogique
en soutien à la réussite des élèves**

*À l’intention des conseillères et conseillers
pédagogiques des commissions scolaires du Québec*

Suzanne Guillemette
Isabelle Vachon
Donald Guertin

Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves

À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec

Suzanne Guillemette, Isabelle Vachon et Donald Guertin

© 2019 Les Éditions JFD inc.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves

Suzanne Guillemette, Isabelle Vachon et Donald Guertin

ISBN 978-2-89799-029-9

Les Éditions JFD inc.

CP 15 Succ. Rosemont

Montréal (Québec)

H1X 3B6

Téléphone : 514-999-4483

Courriel : info@editionsjfd.com

www.editionsjfd.com

Tous droits réservés.

Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme et par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

ISBN : 978-2-89799-029-9

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2019

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

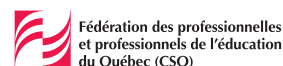
Imprimé au Québec, Canada



Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves



À l'intention des
conseillères et conseillers pédagogiques
des commissions scolaires du Québec



Préambule

L'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) et l'Université de Sherbrooke ont convenu, en 2015, d'entreprendre en partenariat une recherche afin d'élaborer un référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique à l'intention des différents personnels du milieu scolaire. Ce fut un travail d'envergure et de longue haleine. En l'absence d'un tel référentiel, il était devenu nécessaire d'en élaborer un afin de décrire clairement la profession de conseillère ou de conseiller pédagogique (CP) en milieu scolaire. Plusieurs personnes nous ont facilité la représentation de l'agir compétent en conseilance pédagogique.

Le lancement du projet en 2015 a été suivi de la mise sur pied d'une équipe de rédaction et de différents comités. Les coordonnatrices du projet ont entrepris des démarches pour le financement du projet. Les travaux ont commencé par l'élaboration de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie avec le concours de l'équipe de rédaction et du comité scientifique. Ce travail initial a permis à l'équipe de recherche de déterminer le type de recherche à entreprendre : une recherche collaborative et appréciative. Les collectes de données se sont échelonnées de mai 2017 à juin 2018. Quatre situations emblématiques ont été construites à partir des données, et trois exigences professionnelles transversales ont émergé des travaux.

Personnes associées à la recherche

Voici le nom des personnes qui ont collaboré étroitement à la recherche préalable à l'élaboration du référentiel, au cours des trois dernières années.

COORDONNATRICES DE PROJET

Suzanne Guillemette, Ph. D.

Professeure agrégée

Responsable du doctorat professionnel en éducation et coresponsable du microprogramme en conseilance pédagogique, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Gestion de l'éducation et de la formation.

Isabelle Vachon

Présidente de l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

Chargée de cours au microprogramme en conseilance pédagogique, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Gestion de l'éducation et de la formation.

Personne-ressource pour le service régional de soutien et d'expertise de la région de Montréal.

ÉQUIPE DE RECHERCHE ET DE RÉDACTION

Suzanne Guillemette, Ph. D.

Professeure agrégée

Responsable du doctorat professionnel en éducation et coresponsable du microprogramme de 2^e cycle en conseilance pédagogique, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Gestion de l'éducation et de la formation.

Isabelle Vachon

Présidente de l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

Chargée de cours au microprogramme de 2^e cycle en conseilance pédagogique, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Gestion de l'éducation et de la formation.

Personne-ressource pour le service régional de soutien et d'expertise de la région de Montréal.

Donald Guertin

Membre du conseil d'administration de l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

Ce projet a été financé par la Fondation Lucie et André Chagnon

Membres des comités du projet

MEMBRES DU COMITÉ DE PILOTAGE

Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Claudine Millaire, Commission scolaire Pierre-Neveu, Association des directions générales des commissions scolaires
Nicole Labrecque et Michel Turcotte, Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association québécoise des cadres scolaires (AQCS)
Isabelle Pontbriand, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)
Marie-Ève Quirion, Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE-CSQ)
Claude St-Cyr, Fondation Lucie et André Chagnon
Isabelle Tremblay et Nathalie Morasse, Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
Isabelle Vachon, Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ)

MEMBRES DU COMITÉ SCIENTIFIQUE

Philippe Jonnaert, expert international principal, Banque mondiale, et professeur associé au Département de mathématiques, UQAM
Louise Royal, professeure associée, Université de Sherbrooke
Jacques Tardif, professeur associé, Université de Sherbrooke

MEMBRES DU COMITÉ PRAXÉOLOGIQUE

Danielle Côté, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Commission scolaire au Coeur-des-Vallées
Michelle Forest, conseillère pédagogique en mathématique et univers social au primaire, Planification stratégique, Écoles en milieux défavorisés (SIAA) de la Côte-du-Sud
Brigitte Gagnon, conseillère pédagogique, accompagnement, recherche et développement, Commission scolaire des Hautes-Rivières
Nadine Martel-Octeau, conseillère pédagogique au service local du RÉCIT, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
Marie-Claude Valiquette, Conseillère pédagogique en français, Commission scolaire Chemin-du-Roy

ÉQUIPE DE SOUTIEN PROFESSIONNEL ET DE RECHERCHE

Stéphanie Belley, professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke
Alain Bertrand, conseiller pédagogique, membre du conseil d'administration de l'ACCPQ
Kim Chaput, professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke
Nancy Granger, professeure adjointe, coresponsable du microprogramme de 2^e cycle en conseil-lance pédagogique, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Gestion de l'éducation et de la formation
Marie-Josée Harnois, conseillère pédagogique, membre du conseil d'administration de l'ACCPQ
Abla Kebieche, professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke
Ginette Vincent, directrice des services éducatifs, retraitée, membre du conseil d'administration de l'ACCPQ

Destinataires du référentiel

Le présent référentiel de l'agir compétent en conseil-lance pédagogique s'adresse tout d'abord aux conseillères et conseillers pédagogiques (CP) de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes (FGA) et de la formation professionnelle (FP).

Ce référentiel peut aussi être utile aux commissions scolaires du Québec, plus particulièrement aux directrices et directeurs des services éducatifs. Enfin, il peut outiller les associations professionnelles qui s'intéressent à la conseil-lance pédagogique.

Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier les commissions scolaires qui ont participé à cet exercice. Leur collaboration a certes permis de faire avancer les connaissances sur la profession de CP. Le référentiel est le fruit de nombreux partages de pratiques professionnelles réelles des CP. Il se veut représentatif des petites, moyennes et grandes commissions scolaires francophones du Québec.

Nous tenons à remercier les **commissions scolaires** qui ont permis à des CP de participer à des entretiens de groupe visant à recueillir les premières données de la recherche :

- Commission scolaire des Chênes;
- Commission scolaire de Laval;
- Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles;
- Commission scolaire des Navigateurs;
- Commission scolaire Pierre-Neveu;
- Commission scolaire de la Pointe-de-L'Île;
- Commission scolaire Portage-de-l'Outaouais;
- Commission scolaire René-Lévesque;
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord;
- Commission scolaire des Sommets.

Nous adressons également des remerciements chaleureux aux différents **comités**.

Le **comité de pilotage**, formé de représentants des diverses associations, avait le mandat d'assurer la faisabilité de la recherche en donnant son aval aux diverses étapes entreprises afin d'assurer une cohérence entre la démarche et les objectifs poursuivis. Les membres ont su orienter et proposer des actions permettant d'optimiser le processus.

Le **comité praxéologique**, formé de conseillères pédagogiques actives, a réagi aux données préliminaires et émergentes de la recherche. Son questionnement, sa rétroaction ainsi que ses propositions ont permis d'apporter des éclaircissements sur les résultats. Des exemples concrets formulés par ses membres nous ont aussi permis de valider les données de recherche.

Le **comité scientifique**, formé d'universitaires, avait le mandat de questionner les méthodes et le cadre conceptuel utilisés par les chercheurs, de même que de suggérer des ajustements à leur égard afin d'assurer une rigueur méthodologique.

De nombreux **partenaires** ont contribué au bon déroulement de la recherche, dont les suivants :

- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ);
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ);
- Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association québécoise des cadres scolaires (AQCS);
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ);
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE-CSQ);
- Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation.

Nous sommes reconnaissants d'avoir pu bénéficier de leur soutien et les en remercions sincèrement.

De même, nous tenons à remercier vivement la **Fondation Lucie et André Chagnon** ainsi que le directeur du projet « CAR : collaborer, apprendre, réussir¹ », M. Claude St-Cyr. Sans leur contribution financière et leurs précieux conseils, cette recherche n'aurait pu voir le jour.

¹ Le projet CAR vise le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des écoles.



Préface de Claude Lessard

À l'origine, les conseillers pédagogiques québécois portaient le nom d'agent de développement pédagogique. Au cours des années soixante, dans le cadre de la réforme scolaire pensée par la Commission Parent, il fut décidé d'abolir l'inspection. Ce corps de métier entièrement masculin relevait de l'ancien Département de l'Instruction publique. Il était chargé, comme son nom l'indique, d'inspecter les écoles primaires et de s'assurer que l'enseignement dispensé par les institutrices était conforme au programme officiel des écoles publiques du Québec². La Commission Parent estimait qu'au lieu de valoriser le conformisme du personnel enseignant, il fallait plutôt libérer sa parole. Il fallait aussi lui reconnaître davantage d'autonomie et l'encourager à prendre des initiatives, afin qu'il construise et mette en œuvre des innovations pédagogiques et didactiques. Le rôle des agents de développement pédagogique (relevant du nouveau ministère de l'Éducation), puis des conseillers pédagogiques (au service des commissions scolaires) était donc dès le départ conçu en référence à un impératif de changement et d'innovation. La visée ultime était de faire vivre, dans les écoles du Québec, une pédagogie plus active et centrée sur les élèves. Il faut rappeler que l'esprit du temps était favorable au rejet de toute tradition et n'était pas loin de proclamer haut et fort que le changement était en soi une bonne chose.

Dans l'ADN des conseillers pédagogiques, il y a, comme empreinte d'origine, cet esprit d'innovation et un appel au dynamisme des enseignants afin qu'ils vivifient leur enseignement et la vie scolaire. Notons que des indices assez nombreux suggèrent que les enseignantes de cette époque souhaitaient cet appel d'air.

Au cours du dernier demi-siècle, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts. Notre système éducatif a connu plusieurs réformes et moult innovations. Son caractère décentralisé a facilité la multiplication des expérimentations locales. Avec des succès variables, il a fait appel à plus de stabilité et de sérieux dans l'innovation, car s'est généralisé le sentiment que les choses ne sont pas aussi simples et faciles qu'on le pensait en matière de changement et d'innovation. À telle enseigne que règne aujourd'hui, parmi les acteurs de l'éducation, un certain scepticisme par rapport aux vertus du changement. On demande des preuves de l'efficacité et de l'efficience de la nouveauté proposée avant de bouger. Au mieux, on demande des expériences pilotes dont on se servira pour formater un changement réaliste et faisable. Sans être favorable au statu quo, l'air du temps est plus modéré dans ses ardeurs « réformistes »!

Au cours du dernier demi-siècle, à chaque épisode réformiste, la conseillance pédagogique a été mise à contribution, tentant de rendre significatives et praticables les nouveautés que l'autorité ministérielle entendait diffuser à l'ensemble des écoles et des classes. Il en a été de même lorsque les commissions scolaires et les établissements, à la lueur de leur planification stratégique et de leur plan de réussite, ont entrepris de revoir non seulement leurs façons de faire, mais aussi celles du personnel enseignant en classe. Ainsi, au gré des périodes et des circonstances locales, les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) ont reçu divers mandats et accompli différentes tâches. Au gré des circonstances, des contextes et des priorités de leurs employeurs, ils ont cherché leur place, leur rôle et leur statut dans un système qui envoyait souvent des messages

² Il n'est pas anodin de rappeler que le rapport inspecteur-enseignant était « genré », les hommes assumant la position de pouvoir, alors que les femmes devaient se contenter de la position de subalterne.

contradictoires. En période de réforme, ils semblaient essentiels, mais en période de contraintes budgétaires, on estimait leur présence non requise... Les enseignantes et enseignants aussi ont pu paraître ambivalents, certains appréciant l'aide fournie, d'autres résistant à toute remise en cause de leurs pratiques, au nom de leur autonomie professionnelle...

Eu égard à cette préoccupation concernant le rôle de la conseilance pédagogique, le référentiel présenté dans cet ouvrage remplit une fonction de première importance. Produit d'une analyse du travail réel effectué et validé par ces professionnels, il répond à ce qui pouvait apparaître à certains acteurs comme un « flou artistique » qui les rendait vulnérables à de multiples pressions et demandes du haut comme du bas du système éducatif. Le référentiel est un outil qui devrait aider l'ensemble des acteurs à comprendre ce que la conseilance pédagogique est en mesure d'apporter comme contribution dans le fonctionnement du système éducatif. Il est aussi de nature à faciliter le partage des expériences accumulées par la confrérie des conseillers et l'explicitation d'une base de connaissances propre à l'une ou l'autre des quatre situations emblématiques de leur travail : conseiller, former, accompagner et innover. Dans la mesure où le référentiel formalise le travail réel de conseilance pédagogique, il faudra faire attention à ce qu'il demeure un instrument de travail, un outil d'explicitation et de partage propriété d'une communauté professionnelle et non pas le véhicule d'une conception trop normative du travail de conseilance pédagogique. En effet, il y a bien des manières de conseiller, de former, d'accompagner et d'innover. Que le référentiel serve à décrire, à analyser et à comparer ses manières, telle est son utilité première à mes yeux, car les pratiques sont toujours fortement colorées par leurs contextes et par les personnes qui les habitent et leur donnent vie. Le référentiel est un outil de cadrage de l'action, pas son déterminant.

Je voudrais souligner cela en discutant d'une activité inhérente au travail de conseilance pédagogique, celle du questionnement des pratiques enseignantes. Dans leur travail avec les enseignants, les CP doivent vivre la tension entre le questionnement et la valorisation des pratiques

existantes, entre la reconnaissance et la suspicion, entre la critique et la solidarité, entre le respect de l'expertise du personnel enseignant et l'évolution du métier vers davantage d'équité et d'efficacité, entre la confirmation de l'existant et le débat sur des possibilités autres. Il y a une obligation de tenir les deux termes en équilibre, d'éviter des « excès » de remise en question ou de critique pouvant mener à trop de fragilité et d'inconfort, ou à l'inverse, des excès de complaisance engendrant de l'aveuglement et de l'inconscience. Cet équilibre n'est pas facile à atteindre et à maintenir. Il y a certainement des conditions qui le rendent possible, comme une relation de confiance qui s'étale dans une certaine durée. Cela pourrait être un objet de réflexion et de partage d'expériences entre professionnels dans le cadre de leur utilisation du référentiel pour appuyer leur propre développement professionnel.

Une conseillère ou un conseiller pédagogique ne peut faire son travail sans interroger les pratiques du personnel enseignant. Il y a cependant différentes manières de questionner le travail enseignant. Pour les fins de cette préface, opposons-en deux, en laissant de côté toutes les nuances possibles entre ces deux pôles. On peut privilégier un questionnement ouvert de la pratique enseignante, le but étant à terme de rendre les enseignants suffisamment autonomes pour qu'ils puissent questionner intelligemment leurs pratiques (c.-à-d. en s'appuyant sur l'observation attentive et fine de leurs élèves, en la reliant à leurs interventions didactiques et pédagogiques précises et en saisissant ce que celles-ci pourraient rendre possible si elles étaient mieux affinées). Ici, la conseillère ou le conseiller pédagogique cherche à rendre « normal » le questionnement des enseignants au sujet de leurs pratiques, augmentant ainsi leur capacité à faire évoluer de l'intérieur ces pratiques. C'est le sens qu'on peut donner à un questionnement ouvert, visant l'*empowerment* d'un praticien réflexif.

On n'est pas très loin, même si on n'y réfère pas explicitement, d'une des propositions phares de John Hattie : les enseignants efficaces sont conscients de l'effet de leur enseignement; ils cherchent à savoir quels sont les effets de leurs interventions sur les élèves, leur compréhension et leurs réactions. S'ils leur donnent une

rétroaction de qualité, précise et personnalisée, ils cherchent à saisir comment leurs élèves la comprennent, l'intériorisent et s'en servent pour la suite de leur apprentissage. En somme, les enseignants et leurs élèves apprennent à entrer dans la tête les uns des autres, d'où l'expression d'enseignement réciproque.

Par contre, on peut privilégier un questionnement fermé, c'est-à-dire guidé par le désir de vérifier le degré de conformité ou de déviance d'une pratique réelle par rapport à un idéal prédéterminé et proposé ou imposé de l'extérieur. Dans ce cas, même si on n'a pas l'âme d'un inquisiteur, on risque de prendre inévitablement des gens en faute, c'est écrit dans le ciel! Dans certaines circonstances ou situations, le questionnement fermé est toutefois parfaitement approprié. Par exemple, les audits comptables des organisations sont construits de telle sorte qu'il est requis de s'assurer que l'organisation respecte un certain nombre de règles pré-établies. Et s'il y a déviance ou non-respect de la règle, il y a obligation pour l'organisation de se corriger, au risque de se voir imposer des sanctions sévères.

Il est clair que mon choix et celui que je perçois dans le référentiel de l'agir professionnel explicité dans ce livre s'inscrivent en faveur d'un questionnement ouvert des pratiques enseignantes aptes à accroître les capacités réflexives des enseignants. Ce choix est important, car il rend possible un certain équilibre entre les deux grandes options qui traversent l'enseignement depuis un siècle : l'option de continuité qui respecte l'existant et entend le développer et le faire évoluer, mais **de l'intérieur** (par des stages, de l'immersion, du mentorat, une analyse des pratiques, la recherche-action, la recherche collaborative et la clinique de l'activité), et l'option de rupture avec le métier tel qu'il est et de sa transformation **de l'extérieur**, par imposition de prescriptions externes inspirées et fondées sur des théories et récemment sur « des données dites probantes ». Il y a là deux modèles de professionnalisation du métier, un qui part du métier réel, de l'expertise des enseignants, et qui entend le faire évoluer en

développant leur autonomie et leur réflexivité, et l'autre, dans sa version la plus récente, qui entend rendre l'enseignement plus efficace par l'imposition d'en haut et l'adoption (volontaire ou pas) par les enseignants de « bonnes » pratiques (universelles, décontextualisées), fondées sur des « données probantes ». Le premier valorise le jugement et l'autonomie professionnelle, tandis que l'autre prône la régulation forte d'une pratique soumise à des règles surplombantes.

On m'objectera que j'oppose deux idéaux types qui ne se trouvent pas tels quels dans la réalité. Il en est probablement ainsi, les acteurs sachant tirer profit des règles « surplombantes » mieux que je ne le laisse entendre dans les lignes précédentes. Soit. Mais mon propos est d'affirmer haut et fort que l'éthique du travail de conseiller pédagogique le conduit à privilégier d'abord et avant tout l'*empowerment* du personnel enseignant, c'est-à-dire l'accroissement de sa capacité à réaliser le travail idéal qu'il souhaite faire dans sa classe avec ses élèves, en harmonie avec ses collègues. La situation en Finlande semble montrer que des enseignants compétents et autonomes génèrent davantage d'apprentissages durables chez les élèves que des structures fortes de suivi et de contrôle des résultats³.

Longue vie au référentiel de l'agir compétent, au développement professionnel des conseillères et conseillers pédagogiques et à l'*empowerment* des enseignants!

Claude Lessard,
professeur émérite de sociologie de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

³ Il y a une belle ironie dans le fait que l'OCDE, grande prêtresse de la gestion axée sur les résultats et de la concurrence, reconnaît par son programme PISA l'excellence d'un pays dont la stratégie d'amélioration de l'éducation repose sur des prémisses contraires à celles préconisées par l'OCDE!



Table des matières

INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE	15
CHAPITRE 2. LES CADRES DE RÉFÉRENCE	19
2.1 Du rôle à l'agir compétent	20
2.1.1 Le rôle	20
2.1.2 La pratique	20
2.1.3 La compétence	20
2.2 L'agir compétent	20
2.3 Des situations professionnelles emblématiques	21
2.4 L'intelligence de situation	22
2.5 La professionnalisation et l'identité professionnelle	23
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE	25
3.1 Une démarche de recherche collaborative et appréciative	25
3.2 La mise en place de trois comités : scientifique, de pilotage et praxéologique dans une perspective de collaboration et de validation	27
3.3 L'échantillon	27
3.4 L'opérationnalisation de la recherche	29
3.4.1 Entretiens de groupe (phases 1 à 4)	29
3.4.2 Questionnaires en ligne (phase 5)	30
3.4.3 Dernier groupe d'entretien	31
3.5 Le cadre d'analyse des données	31
3.6 Les modalités éthiques	32

CHAPITRE 4. LES RÉSULTATS	33
Introduction	33
4.1 Situations professionnelles emblématiques	34
4.2 Dimension transversale : agir éthique	50
4.3 Dimension transversale : communication	50
4.4 Dimension transversale : intelligence de situation	51
 CHAPITRE 5. DISCUSSION ET CONCLUSION	53
 LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	55
 GLOSSAIRE	59
 ANNEXES	67

Introduction

À l'heure où la professionnalisation est à l'avant-plan dans les organisations, il devenait fort pertinent d'élaborer un *référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique* destiné à nourrir l'identité professionnelle des conseillères et conseillers pédagogiques (CP).

Le présent référentiel cerne et spécifie les gestes professionnels posés en soutien à la réussite éducative des élèves. Réunissant des *situations professionnelles emblématiques* de la conseillance pédagogique, il a pour but d'outiller les CP. Son originalité réside dans son contenu. Plutôt que d'énumérer une série de compétences attendues, il recense des situations représentatives de la profession. En définitive, nous souhaitons qu'il apporte des repères précis et cohérents aux commissions scolaires du Québec.

1. POURQUOI UN RÉFÉRENTIEL SUR L'AGIR COMPÉTENT EN CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE?

Un référentiel est complexe et propre à chacune des professions. Étymologiquement, c'est un mot composé de *re-*, préfixe qui marque le mouvement en arrière, et de *ferre* « porter », radical latin. Utiliser un référentiel, c'est se « re-porter » à un système structuré qui sert de repère pour s'orienter. Le référentiel peut alors être vu comme un guide permettant de connaître les situations professionnelles emblématiques, à savoir les plus représentatives de la profession, de se positionner et d'orienter le développement professionnel.

Le présent référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique définit, valorise, et reconnaît la profession. Ce guide innove par sa méthodologie collaborative et appréciative qui documente des situations réelles, par les situations emblématiques qui s'en dégagent et par la possibilité de les réinvestir dans les milieux

de travail des CP, dans le but de promouvoir, de soutenir et de marquer cet agir en conseillance pédagogique.

Le référentiel oriente la formation continue des CP. Il propose également un outil d'insertion pour ceux et celles qui entrent dans la profession, majoritairement des enseignantes et enseignants.

Enfin, ce guide à l'usage de la conseillance pédagogique contribue à la promotion d'une culture commune de la profession. Il renforce l'identité professionnelle des conseillères et conseillers pédagogiques.

2. LA PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL

Le référentiel est constitué de deux parties. La première, contextuelle, décrit la problématique et les enjeux qui marquent actuellement le monde de l'éducation. Elle présente les cadres de référence qui définissent les concepts retenus, en même temps que la méthodologie mise en œuvre, qui expose d'ailleurs la méthode préconisée, ses étapes et son opérationnalisation.

La deuxième partie présente les résultats de la recherche, plus spécifiquement les quatre situations professionnelles emblématiques et leurs composantes. Ces situations cernent le vécu quotidien des CP dans leurs pratiques professionnelles, en soutien à la réussite des élèves au Québec. Chaque situation se décline à partir d'exigences, d'actions-clés, d'un faisceau de ressources, de résultats observables et, enfin, du type de prise de recul nécessaire pour les CP. Nous terminons en présentant le type de contraintes que peuvent rencontrer les CP dans le cadre de leur travail. Nous discutons enfin de la façon dont ce référentiel permet de situer la conseillance pédagogique en milieu scolaire au Québec. Un glossaire définit les concepts retenus.



1. Le contexte

En 2017, le Gouvernement du Québec a publié sa politique de réussite éducative. Ses orientations suscitent à l'endroit des acteurs du milieu scolaire de nouvelles attentes quant à la réussite des élèves. On y définit une vision commune et innovante de la réussite, on y fixe des objectifs tout en définissant trois axes autour desquels se déploient les enjeux et les orientations. Plus précisément, ces enjeux sont au cœur des fonctions dévolues aux conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Ils mettent en évidence l'importance d'exposer leur agir compétent. Dans une perspective de continuité, la nouvelle politique entend accroître l'efficacité du système public d'éducation.

Endrizzi et Thibert (2012, p. 6) soulignent la pertinence d'intervenir de façon à ce que l'école « se préoccupe d'améliorer la performance de l'élève en se concentrant sur le processus d'enseignement-apprentissage ». Des recherches, plus spécifiquement des méta-analyses, montrent la place des enseignantes et enseignants comme premiers acteurs de la réussite des élèves (Hattie, 2009). D'autres études montrent la place de la direction d'établissement quant à l'influence de sa gestion sur la réussite des élèves (Gurr, Drysdale et Mulford, 2006; Hallinger, 2003, 2005; Hattie, 2009; Marzano, Waters et McNulty, 2005). Souvent, la direction d'établissement recourt aux CP des services des ressources éducatives (SRÉ) d'une commission scolaire pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant.

Au cours des dernières décennies, les mandats et fonctions des CP se sont adaptés aux besoins exprimés de soutien, de formation, d'accompagnement et de conseil auprès des personnels scolaires (Lessard, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003; Royal, Gagnon et Ménard, 2013). Depuis 2000, les

CP ont principalement assumé la mise en œuvre du renouveau pédagogique, à titre de formateurs et d'accompagnateurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2014b; Guertin, 2013). Toutefois, à l'occasion, ils modélisent des pratiques pédagogiques afin de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant, interagissant peu avec les élèves. Déjà, en 2008, en réponse aux conventions de gestion, leurs interventions étaient orientées vers un rôle-conseil (Royal *et al.*, 2013). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014, p. 73) reconnaît quatre axes parmi leurs pratiques :

- Le service-conseil pour accompagner les établissements;
- La formation en soutien aux objectifs du plan stratégique de la commission scolaire;
- La formation découlant des conventions de gestion, de la réussite des écoles et des données statistiques sur les résultats des élèves;
- Le soutien aux directions d'école dans leur rôle de chef de file pédagogique.

Les CP ont successivement joué des rôles de didacticiens experts à facilitateurs, d'accompagnateurs à collaborateurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Guillemette, Royal et Monette, 2015; Royal *et al.*, 2013; Guertin-Wilson, 2014). Tenant compte de l'évolution de la profession ainsi que de la complexité et de la diversification des mandats confiés, la conseillance pédagogique exige un agir compétent. Cet agir professionnel sollicite la mobilisation et la combinaison de ressources variées, tout en tenant compte des situations et des contextes. La régulation des pratiques et des interventions repose sur la capacité de prendre du recul.

Dans cette optique, la qualité des interventions des CP est souvent mesurée par la façon d'informer, de former, d'accompagner, de planifier, d'innover, de documenter à partir de la recherche, de proposer des améliorations organisationnelles, de résoudre des problèmes ou des situations complexes, de collaborer, etc. (Duchesne, 2016). Selon Lessard, le travail des CP sera toujours difficile parce qu'ils interviennent de façon à rendre les enseignants critiques et autonomes, allant jusqu'à les amener à résister à l'influence exercée sur eux (Lessard, 2016).

La mouvance dans le monde de l'éducation exige de la part des CP un travail soutenu et simultané dans des milieux diversifiés. La complexité de leur travail est accrue par la multiplicité des relations établies avec différents acteurs scolaires. Ainsi, leurs interventions supposent une éthique de collaboration (Saint-Arnaud, 1995, 2008). Selon Lessard (2016), les CP interviennent sur le pôle institutionnel dans le cadre de mandats concernant la mise en œuvre de la politique de réussite éducative ou des innovations didactiques et pédagogiques. Leurs interventions touchent aussi le pôle relationnel, par le soutien accordé à une personne ou à un groupe dans un but de développement professionnel.

Les CP proviennent le plus souvent du personnel enseignant. Même s'il y a proximité des contextes d'intervention, ce passage exige une rupture entre l'enseignement et l'intervention pédagogique. S'ajoute à cela un degré accru de complexité, lié à l'exercice même de la conseillance pédagogique. Selon Lessard (2016), des conceptions colorent

l'identité de la profession : il y a les CP centrés sur la matière, des experts en didactique dans un champ d'enseignement précis, il y a les CP centrés davantage sur la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, les formateurs d'adultes, les agents de changement et, enfin, il y a ceux dont le travail est défini à partir d'un sujet ou d'une population d'élèves ciblée.

Se distanciant de la profession enseignante, les CP sont appelés à prendre leur place au sein de leur commission scolaire. En quête d'autonomie professionnelle, ils s'attendent à une reconnaissance de leur pratique. Cette profession, où les interventions sont dirigées vers des adultes d'expérience, exige une approche andragogique. L'insuffisance de référents explicites en andragogie nuit à la construction de l'identité professionnelle en conseillance pédagogique. Les CP ont pallié ce manque par des séances de formation continue et « des modes de socialisation propres à la profession » (Dubar, 1991, dans Orianne et Draelants, 2010, p. 16).

Contrairement au personnel enseignant et aux directions d'établissement, qui disposent d'un référentiel de compétences, les CP ont un plan de classification qui établit plus particulièrement les tâches et les attributs de la profession. Un tel encadrement est insuffisant pour définir leur profession alors qu'ils sont appelés à former, à accompagner, à conseiller (Guertin, 2013) et, de surcroît, à innover. La fluctuation des tâches associées à la conseillance pédagogique au cours des dernières décennies et les exigences conjoncturelles de l'organisation scolaire rendent difficiles la définition de la profession de conseillance pédagogique et, par conséquent, la construction de l'identité professionnelle. C'est pourquoi nous croyons qu'un référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique favorisera la reconnaissance de la profession.

Selon Le Boterf (2007), un référentiel sert au développement professionnel, en définissant des activités clés et des exigences professionnelles à développer dans une optique de professionnalisation. Comme le mentionne Wittorski (2007, p. 167), la professionnalisation se veut continue. Un référentiel de l'agir compétent ne pourrait être perçu comme provisoire, car il est lié à « une

dynamique sociale où les situations, les acteurs, les objets et les moyens d'apprentissage sont en mouvement ».

À ce jour, quelques recherches ont défini des compétences professionnelles de la conseillance, orientées vers le changement. En 2008, Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger ont énoncé huit compétences relatives à l'accompagnement d'un changement professionnel et à l'émergence d'un pouvoir d'influence novateur. En 2012, Charlier et Biémar ont documenté les compétences de l'accompagnateur de groupe dans une optique de changement. Certes, les énoncés de compétences mis au jour par ces deux recherches correspondent à des mandats propres aux CP.

Le présent référentiel de l'agir compétent met en exergue les situations emblématiques de la profession. Déjà, une recherche-action menée à l'Université de Sherbrooke a permis de circonscrire deux situations professionnelles de conseillance pédagogique. Elle a également permis de

dégager les actions-clés, les ressources nécessaires et les exigences professionnelles à développer pour mieux agir dans ces situations. Actuellement, plusieurs commissions scolaires se sont dotées de cadres de référence pour mieux définir le rôle de la conseillère et du conseiller pédagogique au sein de leur organisation.

Dans ce contexte, il devenait pertinent d'élaborer un référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique qui oriente l'identité professionnelle tout en spécifiant les actes posés en soutien à la réussite éducative des élèves. C'est précisément l'objectif de la recherche menée pour élaborer le référentiel de l'agir compétent. Pour y arriver, trois objectifs ont été formulés : 1) décrire des situations professionnelles réelles de soutien à la réussite des élèves, 2) en dégager des situations professionnelles emblématiques et 3) formuler les composantes de l'agir compétent en conseillance pédagogique.



2. Les cadres de référence



P our mieux comprendre les enjeux sous-jacents à la profession de conseillanc e pédagogique, nous exposons les éléments constitutifs de ses cadres de référence. Nous justifions le choix du concept de l'agir compétent en lieu et place des concepts de rôle, de pratique et de compétence.

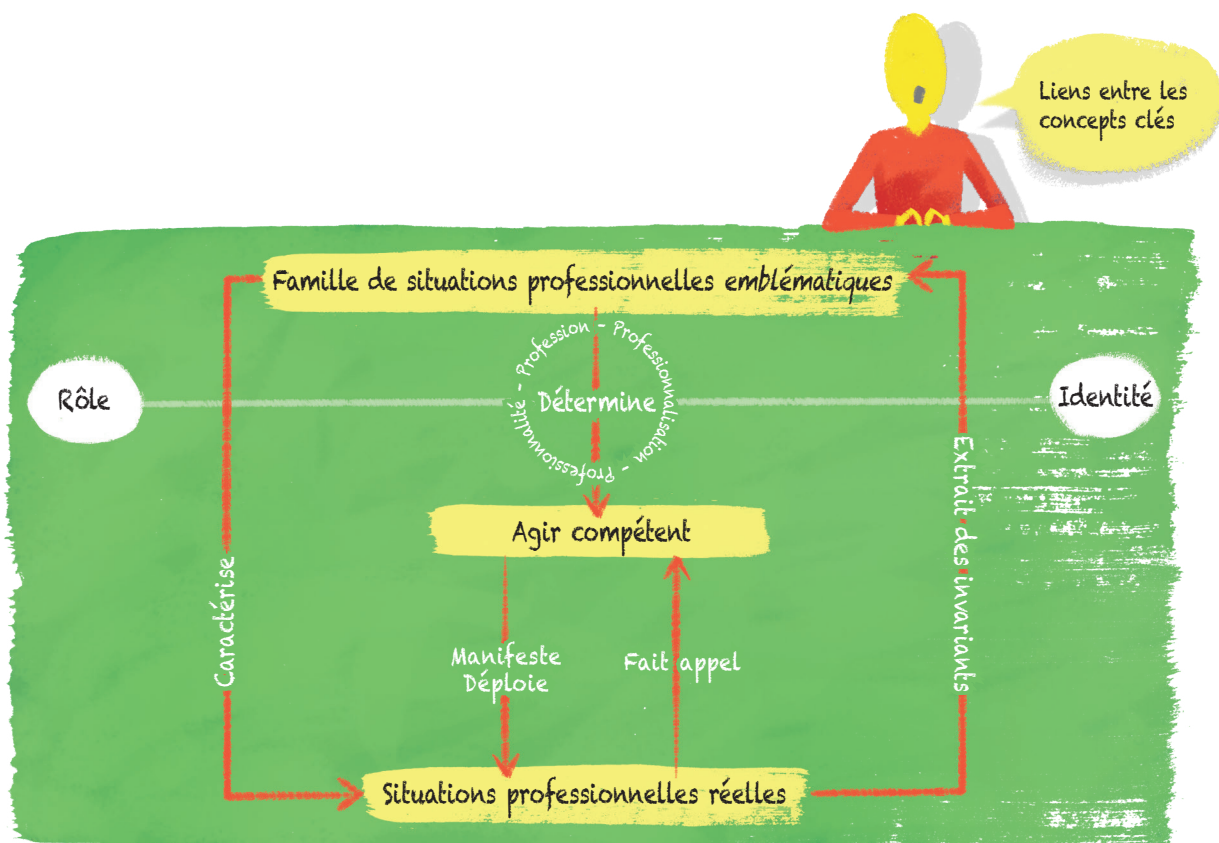


Figure 1. Liens entre les concepts clés du cadre de référence

Pour ce faire et tel que l'illustre la figure 1, nous introduisons deux concepts clés : situation professionnelle réelle et situation professionnelle emblématique. Nous avons choisi le concept de l'agir compétent (Masciotra et Medzo, 2009; Masciotra, Morel et Mathieu, 2011; Le Boterf, 2013; Jonnaert 2006, 2009; Boutet 2005) pour expliciter les attributs et les caractéristiques de l'intervention menée par les CP. Selon nous, les notions de rôle et de compétence ne suffisent pas à aligner la conseilance pédagogique dans une optique de professionnalisation et d'identité professionnelle. À notre avis, le concept de l'agir compétent situe davantage l'acte professionnel en situation.

2.1 Du rôle à l'agir compétent

Trois concepts sont souvent liés pour décrire les actes professionnels : le rôle, la pratique et la compétence. Il nous apparaît judicieux de les définir afin d'en montrer les limites dans le cadre du référentiel de l'agir compétent.

2.1.1 LE RÔLE

Le rôle joué par un acteur dans une organisation est une position sociale qu'il exerce dans un groupe, une organisation ou la société. Ce rôle se déploie dans un ensemble d'activités, de conduites et de tâches établies ou émergentes selon les valeurs et les attentes de l'entité à laquelle l'acteur appartient; cet ensemble lui fournit le modèle de conduites à adopter. Le rôle situe l'acteur dans le groupe, l'organisation et la société; l'angle prédominant est celui de la position dans une entité. Ce concept ne permet pas toutefois de décrire totalement les attributs et les caractéristiques de la profession; il positionne la personne dans l'organisation sans la confiner à une attribution de tâches comme c'est le cas dans le plan de classification (Gouvernement du Québec, 2011).

2.1.2 LA PRATIQUE

Selon Zapata (2004, p. 77), la pratique est une « activité qui s'exerce sur le réel avec un but avoué ou non d'en modifier quelque chose ». Pour B. Charlier (2010, p. 141), elle est « constituée de représentations, de théories personnelles, de règles, de comportements, de savoir, d'émotions, de connaissances, de routines, mais aussi

d'objets ». La pratique, isolée de la situation, ne permet pas de manifester pleinement l'agir compétent comme peut le faire une situation professionnelle réelle. En d'autres termes, plutôt que de privilégier la réflexion sur une pratique reconstruite, nous optons pour une prise de conscience de l'intention d'agir liée à l'activité professionnelle en situation réelle, ce qui renvoie à l'énaction. C'est la manière d'agir qu'adopte la conseillère ou le conseiller pédagogique pour faire en sorte qu'en action les ressources mobilisées concourent au sens donné à la situation (Varela, cité dans Barth, 2002; Masciotra et Medzo, 2009). Cela rend davantage compte de son agir compétent.

2.1.3 LA COMPÉTENCE

Nous avons défini la compétence comme un savoir-agir qui s'actualise dans une ou plusieurs situations professionnelles complexes afin d'obtenir un effet précis. Elle résulte de la mobilisation et de la combinaison de ressources internes et externes qui font émerger une pratique professionnelle pertinente propre à la situation. L'analyse et l'explication de la façon de faire et d'agir d'un acteur sont aussi présentes dans la compétence. Le Boterf (2008) trouve limitatif de circonscrire le concept d'agir professionnel d'un acteur aux seuls attributs et caractéristiques de sa profession. Un référentiel de compétences délimite les champs d'opération et d'action. Or, la profession risque d'être définie par les attentes plutôt que par les situations réelles d'intervention. Selon Le Boterf (2010), il faut foncièrement décrire la profession dans une optique de régulation.

Le rôle, la pratique et la compétence ont souvent été utilisés pour circonscrire les attributs d'une profession. Il nous apparaît plus juste de caractériser cette dernière à partir de l'agir compétent de ceux et celles qui s'en réclament. Cet agir compétent est extrait de pratiques réelles définies dans des situations professionnelles emblématiques.

2.2 L'agir compétent

Au départ, l'agir compétent se développe dans l'action et par l'action. Sa description permet d'établir le système d'actions (Masciotra *et al.*, 2011) et de montrer la capacité d'adaptation d'un acteur à une situation professionnelle. Cela

permet de cerner l'intelligence de situation qui anime l'acteur en action, dans la logique de l'énaction (Masciotra et Medzo, 2009). Étant donné que chaque situation est singulière, la conseillère ou le conseiller pédagogique doit réguler ses interventions afin d'intervenir de façon adéquate en contexte. Elle ou il mobilise, combine et adapte un faisceau de ressources pour réguler et ajuster sa façon d'agir en situation réelle.

Selon Le Boterf (2013), l'agir compétent se définit par la capacité des professionnels à mobiliser diverses ressources internes et externes dans le but de résoudre une situation problématique ou d'agir sur une situation complexe. Plus encore, l'agir compétent renvoie à leur capacité de prendre un temps d'arrêt et un moment de recul pour poser un regard sur la façon de mobiliser ces ressources, en réponse à la situation réelle. Par le fait même, ils se préparent à réinvestir leurs apprentissages dans des situations ultérieures.

Les allers-retours entre la mobilisation des ressources, les retombées réelles dans la situation et la prise de distance favorisent le développement de schèmes opératoires dont les dimensions sont cognitives et conatives (Kolb, 1984). Ainsi, les professionnels développent leur capacité à ajuster leur pratique dans une démarche de réflexivité (Guillemette, 2017). L'agir compétent s'observe chez les professionnels en action quand ils transforment une situation professionnelle en mobilisant et en combinant leurs ressources, dont leurs expériences, tout en manifestant leur capacité de prise de recul sur l'action ou dans l'action.

L'agir compétent se développe donc dans l'action, par et pour l'action. Il s'agit précisément de la différence entre un référentiel de l'agir compétent et les référentiels de compétences. L'agir compétent, c'est l'agir en action contrairement à la compétence qui est plutôt une description théorique ou distanciée de l'action. Avec l'agir compétent, on se rapproche de l'agir même. Le savoir professionnel ne peut être confiné à une capacité de faire, puisqu'il s'actualise dans l'action (Masciotra et Medzo, 2009). À l'instar de Davel et Tremblay (2011, p. 83), nous croyons qu'« agir comme un praticien compétent est synonyme de savoir comment s'intégrer avec succès dans un champ de pratiques. [...] La connaissance, l'individu et

l'objet de connaissance (sic) doivent être conçus comme étant produits conjointement dans une pratique située ».

L'agir compétent se manifeste concrètement dans des situations réelles en contexte singulier. Il est constitué d'exigences professionnelles représentatives, d'un faisceau de ressources, d'actions-clés représentatives, de résultats attendus, de manifestations de la prise de recul et de contraintes (Le Boterf, 2010; Jonnaert, 2006, 2009).

2.3 Des situations professionnelles emblématiques

L'agir compétent ne saurait exister sans les situations professionnelles dans lesquelles il se manifeste et se déploie. Dans cette optique, une fois déployé, il devient observable. C'est précisément la notion de déploiement (Tardif, Fortier et Préfontaine, 2006; Le Boterf, 2010). Dans le cadre du présent référentiel, la profession est circonscrite à partir d'un agir compétent déployé dans des situations professionnelles réelles plutôt que par l'étude ou l'analyse des mandats reçus, des compétences attendues ou des rôles dévolus. Comme Masciotra et Medzo (2009) le mentionnent : remplir une tâche est insuffisant pour expliciter la posture d'énaction de la personne en situation. Une tâche ne représente donc pas une situation, elle n'en est qu'une composante. L'agir compétent ne peut pas être réduit à une pratique, la pratique n'étant pas l'agir compétent, mais il s'y manifeste. La situation professionnelle pousse l'agir compétent à se déployer.

À partir de l'analyse de situations professionnelles réelles, on peut établir une cartographie de situations professionnelles dites emblématiques. Une situation professionnelle emblématique ne correspond pas à une réalité observable sur le terrain. Cette cartographie renferme en fait des propriétés communes à plusieurs situations professionnelles réelles, elle représente ainsi des situations proches tant par leurs missions que par leurs activités. Elle regroupe des situations professionnelles réelles ayant suffisamment de caractéristiques communes et convergentes pouvant être réalisées par une même personne ou

par une autre personne dans un contexte similaire. C'est ce que Le Boterf (2006, p. 109) décrit comme une situation « professionnelle type » alors que des auteurs comme Allal (1999), Jonnaert (2006) et Scallon (2004) utilisent le concept de « famille de situations ». Dans le cadre du présent référentiel, le terme « emblématique » (Guillaumin, 2012) convient davantage à la formalisation des caractéristiques propres à la conseilance pédagogique, à titre d'emblème de la profession.

2.4 L'intelligence de situation

Il existe une différence entre l'objectif d'une activité, associé aux contenus, l'intention, liée au sens de l'intervention, et l'intelligence de situation, attachée aux conceptions de l'acteur qui structure son agir. Il s'agit du moteur même de la régulation de l'agir et du sens éthique de l'action. Tout se passe en situation d'agir professionnel, le concept clé de notre recherche. Ainsi, l'acteur transcende l'action par la prise de conscience de l'agir au moyen de capteurs sensori-cognitifs. L'intervention est alors régulée en fonction des manifestations perçues au regard des conceptions construites. L'acte de conseilance est soutenu par la prise de conscience des agirs professionnels. Leurs conceptions et la finalité poursuivie définissent le « pourquoi-agir-ainsi » (Guertin, 2012, p. 36). Selon Vergnaud (1996, dans Barbier, J.-M., p. 277-278) :

« Dans l'interaction avec autrui, dans l'interprétation des signes intentionnels et non intentionnels présents dans les conduites d'autrui, dans le choix des prises de parole et des silences, dans la sélection de ce qu'il faut dire et de sa forme, des questions, des doutes et des affirmations, se manifestent des savoirs très importants, et décisifs pour l'adaptation de l'individu à son environnement. »

L'intelligence de situation est la « compréhension que les personnes ont des situations et du comment faire pour y être efficaces, soit en y adaptant ce qu'elles sont et leur déjà-là, soit en y construisant de nouvelles ressources » (Jonnaert, 2006, p. 23). Jonnaert (dans Fabre, 2006, p. 37) ajoute que « la compétence est réellement l'intelligence de situation, elle permet l'activité d'une personne dans l'espace problématisé des situations ». S'y intéresser, c'est se rapprocher du sentiment de compétence. Comme le mentionne LeBlanc (2001, p. 244) : « Puisque toute action est perçue comme une action intentionnelle, cela impose un rapport d'interdépendance entre l'intention et la conséquence d'un comportement. Une telle conception permet d'envisager l'action comme investie d'une recherche de compétences. »

Dans l'interaction, l'acteur « adapte » sa conduite selon la résistance ou le degré d'acquiescement perçu chez ses interlocuteurs. Peu circonscriptible, cette dimension de l'agir appartient à la subjectivité de l'acteur et dépend de la qualité des capteurs dont il dispose. C'est tout le sens de l'énaction (Masciotra et Medzo, 2009), à savoir la capacité de moduler et de réguler ses interventions en situation réelle. C'est l'intelligence des acteurs au regard des situations (Masciotra, 2003, cité dans Jonnaert, dans Fabre, 2006) : « La compétence (...) est elle-même située et indissociable autant de la personne qui la développe, que de ses actions et de la situation construite par cette dernière. » (Jonnaert, dans Fabre, 2006, p. 33).

Le sens donné à son agir par l'acteur n'est pas dans le contexte, mais dans le rapport intelligent qu'il établit avec la situation. Celle-ci est composée d'éléments potentiellement porteurs d'un questionnement. Le sens est construit par la personne dans le rapport qu'elle établit entre ce qui est, ce qui est perçu et ce qui est attendu. Il s'agit de l'acte de prise-de-conscience-en-action. Or, le sens donné à une intervention s'élabore par le dialogue intérieur. Il renvoie sans aucun doute au rapport que l'acteur établit avec le « savoir-agir-ainsi » (Guertin, 2012, p. 36).

2.5 La professionnalisation et l'identité professionnelle

Selon Wittorski (2007, p. 155), la professionnalisation est une transaction identitaire entre le sujet et l'environnement qui relève d'une « dynamique de construction sociale de compétences ». Il précise (*ibid.*, p. 158) ceci :

« La professionnalisation est, [...], non seulement une intention sociale (côté organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail, mais aussi un jeu identitaire ou une transaction en une mise en reconnaissance de soi (côté individu au travers des actes produits) et une reconnaissance effective par l'environnement (attribuant ainsi les qualités de compétent et de professionnel à un sujet). »

La professionnalisation est donc un processus dynamique et continu qui permet de développer la pratique en ayant comme objectif le développement professionnel et plus particulièrement l'identité de sa profession. Elle accroît la capacité de répondre aux exigences élevées des milieux scolaires, de s'adapter constamment et de résoudre par soi-même des problèmes complexes et variés.

La professionnalisation fait appel à l'agir éthique et incite les professionnels à composer avec le caractère imprévisible de leur contexte de travail singulier. Perrenoud (1994, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 10) définit

déjà la professionnalisation comme « l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres ». C'est dans l'action et en posture réflexive sur sa profession que la conseillère ou le conseiller pédagogique « fortifie[nt] la construction identitaire et la prise de conscience de la singularité professionnelle » (Perrenoud, 2001, cité dans Portelance, 2010, p. 24).

Comme la professionnalisation, la construction identitaire passe par une tension entre l'identité qu'on tente d'attribuer à la profession, ce que la profession est pour l'organisation et la vision que les acteurs ont de leurs actions quotidiennes. Pour Kadourri (2002, cité dans Wittorski, 2007, p. 154), « l'identité est à penser en termes de transaction, de dynamique et non d'état : c'est un processus de gestion des écarts et de tensions et non un état stable ». Force est de constater que l'identité est négociée socialement, mais aussi à travers l'agir. La professionnalisation sert de processus de négociation identitaire entre le sujet et l'environnement et relève notamment d'une « dynamique de construction sociale de compétences » (Wittorski, 2007, p. 155).

Ainsi, dans une perspective de professionnalisation de la conseillère ou du conseiller pédagogique où la réussite est au cœur des actions, il y a lieu de reconnaître les situations professionnelles réelles qui ont une incidence sur le soutien à la réussite éducative des élèves pour ainsi dégager les situations professionnelles emblématiques.





Une démarche de recherche collaborative et appréciative, empruntée à la recherche-action appréciative, « *appreciative inquiry* » (Cooperrider, Whitney et Stavros, 2008), a été préconisée pour élaborer le présent référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique.

3.1 Une démarche de recherche collaborative et appréciative

Cette méthode de recherche se caractérise d'abord par sa dimension collaborative où naît et se construit une relation étroite entre les acteurs des milieux scolaires et universitaires. Dans le cadre du présent projet, cette collaboration s'observe par : 1) la mise en place de trois comités distincts (de pilotage, scientifique, praxéologique) et 2) la place accordée aux CP, aux gestionnaires du milieu, aux directions d'établissement et au personnel enseignant. Ces acteurs constituent d'ailleurs l'échantillonnage de la recherche.

La démarche se qualifie ensuite par sa posture appréciative dans la mesure où nous cherchions à reconnaître ce qui existe dans le milieu et ce qui est porteur de réussite plutôt que de chercher ce qui pose problème. Dans le présent référentiel, il s'agit de tenir compte des réalités-terrain chez les professionnels que sont les CP en milieu scolaire, dans le but de formaliser leur agir compétent en soutien à la réussite des élèves. D'ailleurs, pour dégager des situations professionnelles emblématiques, nous partons des situations réelles que vivent les CP et qui, à leur avis, soutiennent la réussite des élèves. Nous établissons

comme postulat que la façon d'agir en situation réelle apporte, le plus souvent, des retombées directes ou indirectes dans le milieu scolaire, et ce, en soutien à la réussite des élèves.

La recherche-action appréciative s'opérationnalise le plus souvent en cinq phases : 1) observation d'un événement ou d'un projet de réussite, 2) description de cette réussite et des pratiques s'y rattachant, 3) extrapolation, à partir de cette réussite, des élargissements probables de ces pratiques, 4) formulation de pistes prometteuses quant aux pratiques à mettre en œuvre concrètement et, enfin, 5) innovation dans l'action en introduisant les pratiques projetées selon la situation désirée. Pour des raisons de faisabilité et de coût, il devenait difficile, voire impossible d'actualiser la 5^e dimension, à savoir de mettre en œuvre une démarche itérative avec les mêmes personnes sur une durée plus longue (deux à trois ans), au sein de plusieurs cohortes sur un grand territoire comme le Québec. C'est la raison pour laquelle notre démarche ne se qualifie point de recherche-action, mais plutôt de recherche collaborative et appréciative.

Considérant ce contexte, la 5^e phase de la démarche a été adaptée à la réalité ainsi qu'aux caractéristiques territoriales des commissions scolaires et des écoles du Québec. Nous avons

plutôt cherché une représentativité des professionnels en conseilance pédagogique dans l'ensemble du Québec, tout en tenant compte des caractéristiques propres aux milieux (voir les indicateurs de l'échantillonnage au point 3.3). Avec cette adaptation, la démarche proposée est devenue tout à fait appropriée pour répondre aux trois objectifs spécifiques du projet :

- décrire des situations professionnelles réelles en soutien à la réussite des élèves;

- en dégager des situations professionnelles emblématiques;
- formuler les composantes de l'agir compétent en conseilance pédagogique.

Dans une perspective de collaboration et pour assurer la rigueur de cette recherche, nous avons fait appel à trois comités de travail qui ont chacun joué un rôle particulier à divers moments de la recherche. La figure 2 présente le devis de recherche intégrant ces trois comités.

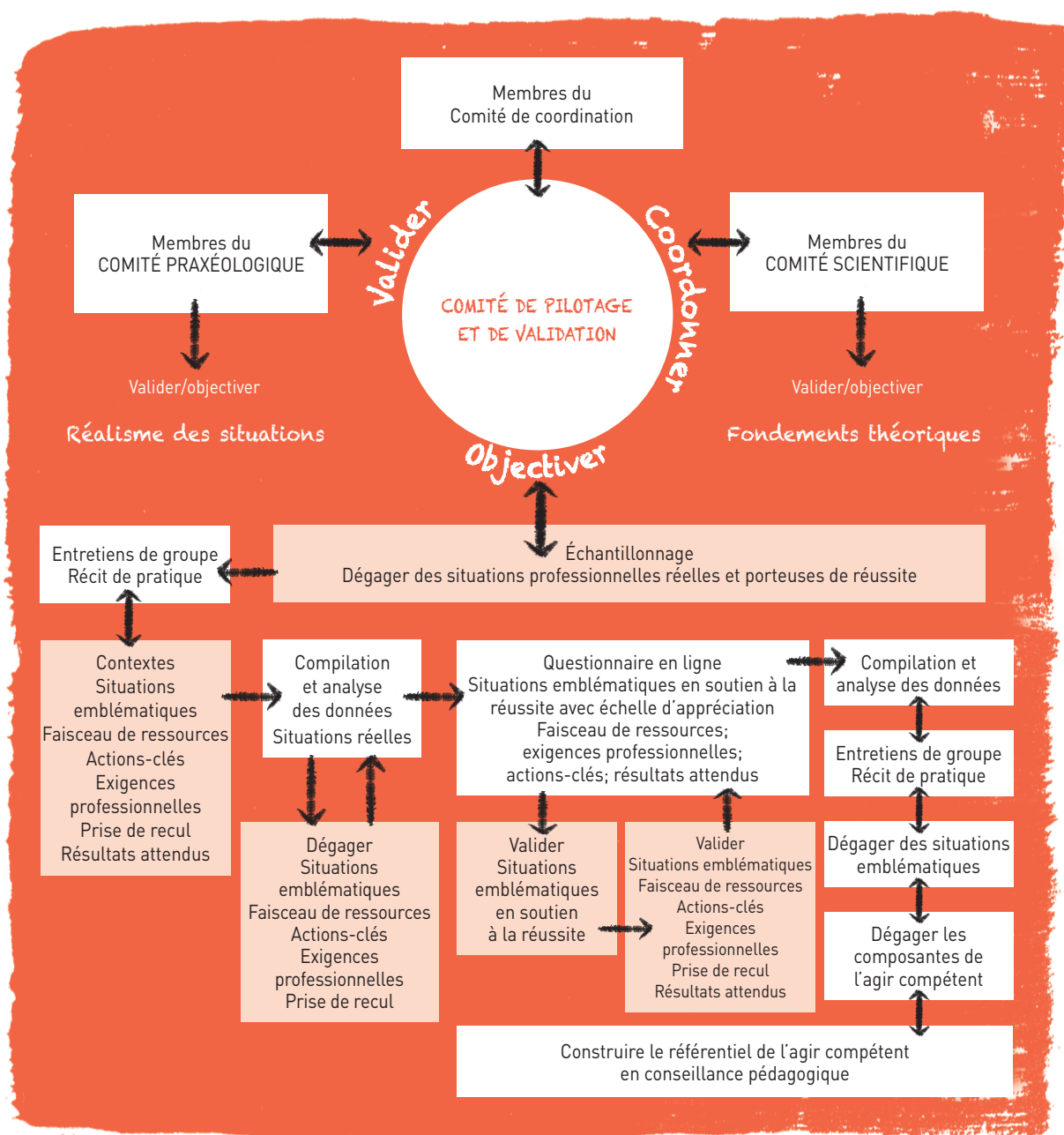


Figure 2. Devis de recherche découlant de la recherche collaborative et appréciative

3.2 La mise en place de trois comités : scientifique, de pilotage et praxéologique dans une perspective de collaboration et de validation

Trois comités assurent l'interrelation entre les acteurs de terrain et les chercheurs du milieu universitaire. Ce sont des instances capitales pour assurer la rigueur méthodologique de la démarche, d'abord sous l'angle de la scientificité¹ – *comité scientifique* –, ensuite, sous l'angle de la cohérence et de la faisabilité² – *comité de pilotage* –, enfin, suivant des critères de fiabilité, d'appropriation, de respect des valeurs et d'inclusion³ – *comité praxéologique*.

Le comité de pilotage est formé de représentants de diverses associations⁴ et de membres des commissions scolaires du Québec⁵. Les membres du comité ont le mandat d'assurer la faisabilité de la recherche en avalisant les diverses étapes de son opérationnalisation, en vue de répondre aux objectifs de la recherche. Les membres du comité de pilotage se sont rencontrés à plusieurs reprises pendant la planification, la mise en œuvre, l'opérationnalisation du projet et l'analyse de ses retombées.

Le comité scientifique est formé de chercheurs universitaires. Il s'est réuni à quelques reprises afin de valider le cadre conceptuel et la méthodologie de la recherche. En cours de route, un troisième chercheur s'est ajouté au comité afin de

valider l'énoncé des concepts sous-jacents aux fondements de la recherche. Avant la publication des travaux, le comité a validé la cohérence entre le cadre conceptuel, la méthodologie du projet et les résultats obtenus.

Le comité praxéologique est formé de cinq conseillères pédagogiques. C'est dans le respect des valeurs éthiques et selon une perspective démocratique et inclusive que ces conseillères pédagogiques ont porté un regard objectif, critique et réaliste sur les données émergentes de la recherche. Leurs propos ont permis d'objectiver le réalisme des situations professionnelles, d'apporter un éclairage sur certains aspects des situations réelles ou emblématiques vécues par les CP et de questionner des éléments en émergence dans leur milieu professionnel. Dans le cadre de la démarche, nous avons eu quelques rencontres avec le comité praxéologique⁶.

3.3 L'échantillon

Considérant le vaste territoire, le nombre de professionnels en conseillances pédagogiques⁷ et les autres acteurs scolaires collaborant avec eux (DSÉ; DÉ; personnel enseignant), nous avons privilégié un échantillon de convenance. Cet échantillon tient compte de la taille des commissions scolaires (CS), de l'étendue territoriale, de la caractéristique urbaine ou semi-urbaine ainsi que des ordres d'enseignement auprès desquels interviennent les CP : formation générale des jeunes – préscolaire, primaire, secondaire; formation générale des adultes (FGA); formation professionnelle (FP).

¹ Le critère de **scientificité** renvoie à la justesse du cadre conceptuel, à la rigueur de la méthodologie pour mener la démarche jusqu'à saturation des données, et ce, dans une perspective d'objectivation (Guillemette, 2014).

² Nous entendons par les critères de **cohérence** et de **faisabilité**, la démonstration que l'opérationnalisation de la recherche telle qu'elle est menée permet l'atteinte des objectifs spécifiques, particulièrement par le choix des outils de collecte de données, la façon de mener cette collecte de données et la façon d'analyser les données. Elle démontre aussi que la façon de mener la recherche dans son contexte est réaliste et atteignable (Guillemette, 2014).

³ Les critères de **fiabilité**, d'**appropriation**, de **respect des valeurs** ainsi que d'**inclusion** sont nécessaires pour assurer l'arrimage entre la réalité du milieu, ce qui est documenté et sa validité. La **fiabilité** cherche à assurer que ce qui est rapporté est exclusif à ce qui a été dit par les participants, l'**appropriation** cherche à vérifier si les participants se reconnaissent dans ce qui est rapporté alors que le **respect des valeurs et la perspective d'inclusion** s'assurent que les participants se sentent entendus, écoutés et représentés dans les résultats qui émanent de la recherche (Guillemette, 2014).

⁴ ACCPQ, ACSQ, ADIGECS, CSPN, CTREQ, FCSQ, Fondation Lucie et André Chagnon, FPPE, Université de Sherbrooke.

⁵ DSÉ, DG.

⁶ CP.

⁷ Nous avons dénombré 1 165 CP en poste en 2013-2014 et plus de 1 500 en 2014-2015 dont 1 371 dans le secteur francophone.

Tableau 1 – Échantillon

Commissions scolaires	Provenance	Nombre de CP	Secteurs
3 CS 3 000 à 10 000 élèves	3 milieux semi-urbains	3 à 5 CP par CS	Préscolaire
4 CS 11 000 à 18 000 élèves	2 milieux urbains 2 milieux semi-urbains	5 à 8 CP par CS	Primaire Secondaire
3 CS 19 000 élèves et +	3 milieux urbains	8 à 10 CP par CS (2 cohortes dans 2 CS)	Formation générale des adultes
Total	10 milieux dont 5 semi-urbains et 5 urbains	12 cohortes de CP 75 CP	Formation professionnelle

Le tableau 1 illustre la provenance des CP interrogés sur le territoire québécois aux phases 1 à 4 de la démarche. Chaque cohorte rencontrée était formée de trois à dix participants (annexe 1). Selon la taille des commissions scolaires, deux cohortes de la même CS ont participé à la recherche. Au total, nous avons rencontré douze cohortes, dont soixante-quinze CP au sein de dix commissions scolaires. Un appel à tous a été lancé par l'entremise des représentants des commissions scolaires ou encore des diverses associations qui siègent au comité de pilotage. Les participants ont été joints par courriel ou au téléphone.

À la phase 5 de la démarche, l'échantillon a été élargi à l'ensemble des CP travaillant dans les écoles ou les centres de formation du Québec.

Dans le sondage auquel ont répondu des centaines de CP, ceux-ci devaient indiquer le ou les domaines d'intervention et leurs secteurs d'activité, les domaines désignant les champs d'activité professionnelle occupés au sein de l'organisation scolaire. Or, une conseillère ou un conseiller peut avoir plusieurs domaines. Ils peuvent intervenir au primaire et au secondaire, ou seulement au primaire. Ils peuvent être responsables d'une discipline scolaire et être affectés au secondaire, etc. Quant aux secteurs, on fait référence aux clientèles scolaires. Ainsi, les cas types sont variés. Une conseillère ou un conseiller peut intervenir auprès des élèves du préscolaire et du primaire, ou intervenir au primaire ou au secondaire, ou

au secondaire et en formation générale des adultes, etc. La somme des réponses obtenues dépasse donc le nombre de répondants, car une conseillère ou un conseiller peut occuper plusieurs domaines d'activité et intervenir dans plusieurs secteurs distincts.

Le questionnaire a été acheminé de façon directe à des centaines de CP. Nous avons obtenu 238 réponses sur environ 1 500 CP⁸. Un second questionnaire a été acheminé à des gestionnaires, dont des directions d'établissement (n = 19) et des membres du personnel enseignant (n = 15) pour un total de 34 personnes dont 8 % de gestionnaires et 4,5 % du personnel enseignant, pour un total de 12,5 %, par rapport à la somme des personnes interrogées 272 (100 %). Nous avons atteint l'objectif visé de 10 % de représentativité des répondants provenant des gestionnaires et du personnel enseignant.

Après l'analyse des nouvelles données qui ont émergé à la phase 5, nous avons tenu un dernier entretien de groupe avec cinq CP provenant de quatre commissions scolaires distinctes de l'île de Montréal et de la Rive-Sud de Montréal. Le choix de ces CP reposait sur le fait qu'ils collaboraient déjà avec des milieux universitaires. Géographiquement, il était aussi plus facile de les réunir étant donné leur proximité.

⁸ Données 2016-2017 provenant entre autres du système de collecte de données du MEES (PERCOS).

Tableau 2 – Données sur le portrait des CP ayant répondu au sondage

Domaines d'intervention professionnelle	Secteurs d'intervention
115 CP au primaire (48,3 %) 92 CP au secondaire (38,7 %) 46 CP en adaptation scolaire (19,3 %) 65 CP disciplinaires (27,3 %) 29 CP école (12,2 %) 45 CP généralistes (18,9 %) 17 CP en TIC (7,1 %) 41 autres appellations	98 CP au préscolaire (41,2 %) 168 CP au primaire (70,6 %) 139 CP au secondaire (58,4 %) 31 CP en FGA (13 %) 14 CP en FP (5,9 %) 2 CP en adaptation scolaire (0,8 %) 9 autres
Taille de votre commission scolaire Nombre d'élèves	Nombre d'années d'expérience à titre de CP
Grande CS : 50,4 % Moyenne CS : 23,1 % Petite CS : 26,5 %	0 à 5 ans : 87 répondants (36,6 %) 6 à 10 ans : 78 répondants (32,8 %) 11 à 18 ans : 63 répondants (26,5 %) 19 ans et + : 10 répondants (4,2 %)

3.4 L'opérationnalisation de la recherche

Au départ, la collecte de données prévue a suivi la démarche planifiée : 1) douze entretiens de groupe (phases 1 à 4) et 2) un questionnaire en ligne (phase 5). Enfin, un troisième moment de collecte de données s'est imposé (phase 6), ce qui a occasionné la formation d'un groupe d'entretien portant sur la recherche-développement qui avait pour but de réunir des pratiques innovantes en soutien à la réussite des élèves dans divers milieux.

3.4.1 ENTRETIENS DE GROUPE (PHASES 1 À 4)

L'approche de l'entretien de groupe privilégiée (Geoffrion, 2010) reposait sur une stratégie d'explicitation au sens de Vermersch (2014, p. 34), à savoir « questionner à partir du réfléchissement d'un vécu particulier ». Les échanges enregistrés en mode audio et retranscrits ont permis de recueillir des témoignages sous forme de *récit* qui, selon Robin, Delory-Momberger et Boutinet (2006), allaient permettre de créer un espace pour laisser place à la parole de la personne qui raconte une situation. L'objectif des entretiens était d'exposer une situation réelle de conseilance que la conseillère ou le conseiller pédagogique considère

porteuse de retombées directes (chez les enseignants) ou indirectes (chez les élèves), au regard du soutien à la réussite des élèves.

Il s'agissait d'expliciter, à l'aide d'une démarche d'analyse de pratique (Guillemette, 2017), en quoi ou comment le contexte de la situation racontée était vécu, tout en explicitant les façons d'agir dans l'action, le faisceau de ressources mobilisées, les actions-clés, les exigences professionnelles, les résultats attendus et la prise de recul sur ou dans l'action. Parmi les situations rapportées, le groupe en choisissait une à approfondir. Puis, les CP participant aux entretiens écoutaient, questionnaient et rétroagissaient au récit de leur collègue. Au sujet de la situation racontée, les CP, autres que le narrateur, explicitaient ou citaient une situation similaire ayant des effets sur la réussite des élèves dans leurs milieux respectifs.

À chaque rencontre, un canevas d'entretien a été élaboré, incluant des questions et des thèmes, et ce, selon les quatre phases de la démarche (voir le canevas d'entretien en annexe 2). De manière plus générale, la figure 3 illustre la façon de guider la réflexion selon les quatre premières phases de la démarche de recherche collaborative et appréciative.

Phase 1 – Observation d'une situation de réussite

Décrire une *situation de conseilance réelle* qui a suscité des actions éducatives, didactiques, et pédagogiques favorables au soutien à la réussite des élèves : description du contexte.

Phase 2 – Description de la réussite et des pratiques de conseilance s'y rattachant

Décrire en quoi cette pratique a été gagnante pour le personnel ciblé, les élèves, les collaborateurs (s'il y a lieu) et vous-même :

- Description de la façon d'agir dans l'action : les ressources internes et externes mobilisées, actions-clés et exigences professionnelles, les résultats attendus;
- Description de la façon dont la prise de recul a été vécue (sur ou dans l'action);
- Description des retombées sur le soutien à la réussite;
- Description des retombées chez le personnel ciblé, les collaborateurs, vous-même.

Phase 3 – Extrapolation, à partir de cette réussite, des élargissements probables de ces pratiques de conseilance

Décrire des situations similaires que vous vivez en soutien à la réussite éducative :

- Description de situations similaires vécues par les autres CP;
- Description de façons d'agir dans l'action, actions-clés et exigences professionnelles, résultats attendus.

Phase 4 – Formulation de pistes d'avenir quant aux pratiques de conseilance à mettre en œuvre concrètement

Décrire ce qui pourrait être modifié ou ajusté afin d'accroître les effets recherchés si vous aviez à revivre une pratique similaire :

- Description des éléments à retenir mais à bonifier;
- Description des difficultés vécues ou des éléments à éliminer ou à ajuster.

Figure 3. Guidance de la réflexion selon la démarche de recherche collaborative et appréciative (adaptée de Cooperrider, D. L., Whitney, D. K. et Stavros, J. M., 2008.)

3.4.2 QUESTIONNAIRES EN LIGNE (PHASE 5)

Un premier questionnaire en ligne s'adressait à l'ensemble des CP qui travaillaient dans des commissions scolaires ou des établissements scolaires du Québec pour la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et

la formation professionnelle. Un second questionnaire s'adressait à des gestionnaires des services éducatifs des commissions scolaires, à des directeurs d'établissement d'enseignement ou de centres de formation qui travaillent de près avec des CP et à du personnel enseignant.

Les questionnaires ont été construits à partir des situations emblématiques qui se sont dégagées de l'analyse des situations réelles explicitées par les entretiens de groupe.

Pour les CP, le questionnaire comprenait les éléments constitutifs des situations, plus particulièrement les exigences professionnelles qui se dégagent de chaque situation emblématique. Une échelle appréciative, l'échelle de Likert, a été utilisée pour évaluer le réalisme des situations, les exigences se rapportant à chaque situation et les contextes d'intervention.

Ainsi, les questionnaires montés sur Google Forms comprenaient un énoncé général pour les trois situations professionnelles emblématiques qui avaient chacune deux ou trois contextes d'intervention. Il s'agissait pour les CP de prendre position, à savoir si les contextes, pour chaque situation emblématique formulée, représentaient des activités professionnelles menées au sein de leur organisation, et ce, à l'aide de l'échelle : pas du tout, un peu, à quelques nuances près, tout à fait. Chaque énoncé illustre littéralement un contexte d'intervention pour chaque situation emblématique.

Avec le questionnaire destiné aux CP, nous cherchions à valider la représentativité des exigences professionnelles dégagées de chaque situation emblématique. À l'aide de la même échelle (pas du tout, un peu, à quelques nuances près, tout à fait), nous avons demandé aux CP de se positionner.

Avec le questionnaire destiné aux gestionnaires et au personnel enseignant, il s'agissait exclusivement de prendre position par rapport aux situations emblématiques à l'aide de la même échelle. Ces derniers n'avaient pas à se prononcer sur les exigences professionnelles.

À la fin du questionnaire, nous avons demandé aux répondants si, dans la tâche actuelle en conseilance pédagogique, les CP intervenaient dans des situations professionnelles autres que celles énumérées au questionnaire. À l'analyse des réponses, nous avons choisi de questionner plus à fond des CP sur la dimension innovation.

3.4.3 DERNIER GROUPE D'ENTRETIEN

Considérant le nouveau contexte⁹ apparu à la suite des réponses obtenues quant aux autres types de situations, nous avons décidé d'explorer la place du travail de la conseillère ou du conseiller pédagogique, en lien avec l'innovation, dans une optique de recherche-développement en collaboration avec le milieu universitaire.

Pour l'animation de ce groupe, le canevas d'entretien a été revu tout en conservant la démarche de guidance relative à la réflexion (voir figure 3). Lors de cette rencontre, nous avons trouvé à propos d'ouvrir la discussion sur la validité des exigences transversales se dégageant de l'analyse des situations réelles.

3.5 Le cadre d'analyse des données

Étant donné la dimension collaborative de cette démarche de recherche, rappelons que l'échantillonnage se voulait représentatif de l'ensemble des CP en milieu scolaire du Québec. Cette collaboration se voulait à l'image de ce qui se vit réellement dans le milieu en lien avec ce qu'est l'agir compétent en conseilance pédagogique. C'est en assurant cette interrelation entre pratique et théorie que nous avons privilégié un cadre d'analyse par thématisation continue, inspiré des travaux de Paillé et Mucchielli (2012). Il suffisait alors de déterminer et d'analyser l'occurrence des invariants ou des spécificités par une démarche « ininterrompue d'attribution de thèmes [qui se] construit tout au long de la recherche » (*ibid.*, p. 166). De manière opérationnelle, ce regard croisé en coconstruction s'est observé dans la façon d'analyser les entretiens de groupe et les réponses aux questionnaires en ligne afin d'en dégager des situations emblématiques en conseilance pédagogique en soutien à la réussite éducative des élèves.

En guise d'analyse des *verbatim*s et à titre de thèmes de départ, les aspects suivants ont été examinés : les contextes (situations réelles, situations similaires), le faisceau de ressources,

⁹ 52,2 % des répondants en conseilance pédagogique et 28,1 % du personnel gestionnaire et enseignant ont ajouté un commentaire quant à des situations de développement, de recherche, d'accompagnement de changement ou d'innovation.

les actions-clés, les exigences professionnelles, les résultats attendus et la prise de recul. L'outil QDA Miner a servi à coder les premières données¹⁰ alors qu'un double codage a permis la mise en relation des éléments émergents. À partir des itérations entre les récits de situations réelles, de leur décontextualisation et de codes d'analyse, nous avons dégagé les premiers modèles de situations emblématiques. Nous avons aussi élaboré les composantes de l'agir compétent pour chaque situation emblématique. Un deuxième niveau d'analyse a servi à valider ces premières situations en les recontextualisant pour mieux saisir le sens et la portée des situations dites emblématiques dans leurs contextes d'intervention.

Les questionnaires en ligne ont permis de valider la représentativité des situations emblématiques de départ au sein des organisations scolaires. Cette fois, des données quantitatives (%) se sont ajoutées à la reconnaissance des situations et de leurs contextes d'intervention respectifs de la part des CP ainsi que des gestionnaires et du personnel enseignant. Les questionnaires nous ont permis de documenter des situations réelles non répertoriées lors des premiers entretiens de groupe. Or, il a été convenu (voir l'opérationnalisation de la démarche – phase 6) de poursuivre la démarche d'analyse selon le modèle Paillé et Mucchielli (2012), à partir d'une nouvelle question qui portait sur les pratiques professionnelles en lien avec l'innovation dans la pédagogie, la didactique et les pratiques éducatives. Les mêmes critères d'analyse ont servi pour définir la nouvelle situation emblématique.

3.6 Les modalités éthiques

Les modalités d'ordre éthique mettent en lumière la place des règles à négocier et à actualiser dont « le respect des différences et la confidentialité des échanges assurant une relation de confiance

et de franchise au sein du groupe » (Guillemette, 2014, p. 237). Ces règles de base ont été rappelées à chaque cohorte. Les modalités éthiques sous-jacentes à la démarche commandaient une forme de contrat moral établissant les règles de confiance, de franchise et de confidentialité; le démarrage d'une telle démarche a exigé de tenir compte de la façon dont le contrat allait être respecté. C'est au sein d'un espace sécuritaire et invitant par son organisation physique et matérielle, où allaient s'appliquer ces règles éthiques, que se sont créées des relations interpersonnelles bienveillantes sur lesquelles de vrais échanges ont pu s'amorcer. « Il y [avait donc] lieu de mettre en place des facteurs de protection qui se caractérisent par des modalités de l'ordre opérationnel (matériel), éthique, relationnel et professionnel » (Guillemette, 2017, p. 130-131).

Bien que les entretiens aient été enregistrés en mode audio et, par la suite, retranscrits pour les fins de la recherche, les données ont été traitées de manière entièrement confidentielle¹¹, notamment dans le codage et l'analyse des données.

Le seul inconvénient lié à la participation des personnes a été le temps investi lors de l'entretien de groupe (une demi-journée) et le temps passé à répondre au questionnaire en ligne (15-20 minutes). Par ailleurs, les échanges (entretien de groupe ou participation aux comités – de pilotage ou praxéologique) ont apporté un nouveau regard sur les pratiques que les CP mettent en place dans le cadre de leurs fonctions. Conséquemment, nous avons considéré comme faibles les risques possibles pour les CP. Par ailleurs, leur contribution à l'avancement de la réflexion au regard de l'agir compétent en conseilance pédagogique est devenue un avantage. Aucune compensation monétaire ne leur a été accordée pour leur participation.

¹⁰ QDA Miner est un logiciel d'analyse qualitative conçu pour la recherche avec méthodes mixtes. <http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/#sthash.BOpTdXt7.dpuf>

¹¹ Les données sont conservées sous clé à l'université ou dans des fichiers électroniques avec un mot de passe. Les participants sont identifiés par des codes alphabétiques et numériques. Les seules personnes qui y ont accès sont la chercheuse, la professionnelle ou le professionnel de recherche et une assistante ou un assistant de recherche. Les données seront conservées pendant cinq ans après la diffusion des résultats. Les résultats seront présentés de manière anonyme et pourront être diffusés dans des colloques ou au moyen d'articles professionnels ou scientifiques.



4. Les résultats

Introduction

Toutes les données de recherche ont été consignées et analysées; elles ont permis de dégager quatre situations professionnelles emblématiques (SPE) distinctes des treize situations professionnelles réelles analysées. Ces situations professionnelles sont emblématiques parce qu'elles sont associées de façon nette et précise à des contextes particuliers dans lesquels les CP mènent leurs interventions professionnelles. Les données nominatives n'ont pas été relevées de façon intégrale dans les résultats communiqués. Ainsi, l'objectif de décrire des situations professionnelles réelles en soutien à la réussite des élèves ne fait pas partie des résultats communiqués.

Chaque situation professionnelle emblématique (SPE) est constituée de deux ou trois contextes distincts qui illustrent les champs d'action. La SPE impose des exigences professionnelles auxquelles la conseillère ou le conseiller répond par ses actions en mobilisant un faisceau de ressources variées, en se structurant autour d'actions-clés et en s'actualisant dans une prise de recul quant aux actions et aux conduites menées. Des résultats sont attendus au regard des interventions de la professionnelle ou du professionnel ainsi que de la réussite des élèves. Enfin, des exigences professionnelles traversent les quatre situations professionnelles emblématiques. Le schéma de la figure 4 illustre l'assemblage des composantes de chaque situation professionnelle emblématique (SPE).



4.1 Situations professionnelles emblématiques

Dans cette section, chaque situation professionnelle emblématique sera présentée sous son titre, avec une définition du concept clé et les résultats obtenus.

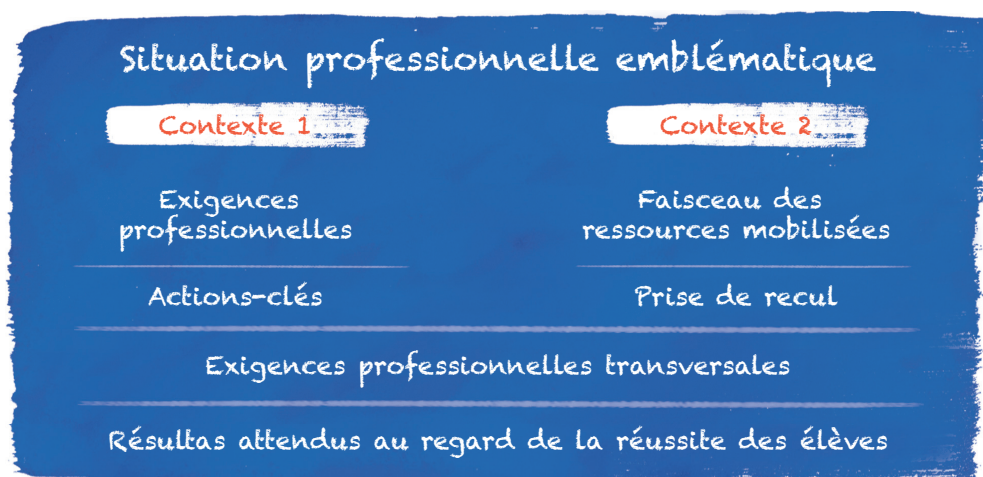


Figure 4. Les composantes de la situation professionnelle emblématique

Situation professionnelle emblématique

Conseiller le personnel scolaire sur des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques en situation de résolution de problèmes ou de coaching.

En contexte scolaire, conseiller signifie établir auprès de personnes ou de groupes un rapport d'influence fondé sur la littérature scientifique et professionnelle, son expertise, ses savoirs professionnels et ses habiletés d'interaction.

Lors des entretiens de recherche, il a été exprimé que les CP agissent à titre de personnes-ressources pour résoudre une situation problème dans 81,1 % des situations de conseil et qu'ils mettent en œuvre des activités de développement professionnel dans 87 % de ce type de situations. À l'analyse des réponses au sondage, un troisième contexte a émergé, à savoir : donner un avis à la demande de personnels scolaires sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation.

TROIS CONTEXTES PRÉCIS

se dégagent de cette situation professionnelle emblématique :

- **Résoudre** des situations problématiques avec un ou plusieurs membres d'une équipe-école.
- **Coacher** un ou plusieurs membres d'une équipe-école au regard de pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques.
- **Donner un avis** à la demande de personnels scolaires sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation.

CONSEILLER

le personnel scolaire sur des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques en situation de résolution de problèmes ou de coaching.



Contextes

1

Résoudre

des situations problématiques avec un ou plusieurs membres d'une équipe-école

2

Coacher

un ou plusieurs membres d'une équipe-école au regard de pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques

3

Donner un avis

à la demande de personnels scolaires sur l'éducation, la pédagogie ou la didactique

SITUATION
PROFESSIONNELLE
EMBLÉMATIQUE

Exigences professionnelles

1. En établissant un lien de confiance avec le personnel
2. En écoutant, en observant et en questionnant pour mieux comprendre la situation vécue par le personnel scolaire
3. En portant une attention particulière aux représentations du personnel
4. En utilisant ses savoirs professionnels
5. En fondant ses interventions sur des données issues de la recherche
6. En s'adaptant au contexte d'intervention
7. En faisant émerger les besoins

Actions-clés représentatives

- Adapter son propos à la situation (1)
- Valoriser le personnel scolaire (1)
- Questionner et se questionner sur la situation et les ressources disponibles (2)
- Prioriser ou donner des conseils à partir des intentions afin de déterminer les actions possibles (3)
- Rédiger des observations et des recommandations au sujet des actions à mettre en place (3-4)
- Partager des ressources et des outils issus de la recherche ou de son expérience par rapport à la situation (4-5)
- Situer le niveau de développement des compétences du personnel scolaire (7)

Faisceau de ressources

- Ouverture, bienveillance, empathie, transparence
- Habiletés à utiliser la démarche de résolution de problèmes
- Habiletés de médiation par l'écoute, le questionnement, l'analyse et la rétroaction
- Regard critique sur la situation
- Connaissance des pratiques éducatives et pédagogiques en lien avec la situation qui pose problème
- Guides ou outils de pratiques éducatives ou pédagogiques pour résoudre la situation qui pose problème
- Référents issus de la recherche
- Encadrements légaux
- Questionnaires et collègues des services éducatifs

RÉSULTATS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE OBSERVÉS EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Relation directe

AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE

- Développement du sentiment d'efficacité professionnelle du personnel scolaire
- Compréhension améliorée de la situation et des ressources existantes pour intervenir
- Compréhension améliorée des besoins, des forces et des défis des élèves qui présentent des caractéristiques particulières
- Mobilisation du personnel ou de l'équipe pour mettre en place des pratiques éducatives et pédagogiques favorables au contexte d'intervention
- Développement d'une compréhension commune des encadrements

Relation indirecte

AVEC LES ÉLÈVES

- Diminution des comportements perturbateurs
- Augmentation du temps disponible à faire les tâches en classe
- Renforcement positif des comportements attendus ou des stratégies d'apprentissage mises en œuvre, auprès des élèves
- Exposition des élèves aux éléments relevant du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ)

Prise de recul

SUR LE CONTEXTE D'INTERVENTION ET SUR SOI

- Prévoir des moments d'arrêt pour réfléchir avec la direction d'école et le personnel scolaire
- Observer les retombées de son intervention auprès du personnel scolaire et garder des traces pour une intervention subséquente
- Analyser l'apport de la recherche sur ses interventions
- Nommer ses capacités, ses valeurs, ses croyances et ses limites au regard de la situation
- Dégager une lecture du degré d'acquiescement ou des résistances du personnel scolaire au regard de la situation pour s'ajuster
- Nommer ses émotions en situation tout en étant en mesure d'accueillir les réactions émotives du personnel scolaire
- Évaluer l'utilité des outils à partir de son expérience personnelle
- Anticiper les actions porteuses selon le contexte d'intervention
- Améliorer sa capacité à communiquer
- Mesurer la pertinence des cadres de référence et des démarches utilisés lors de l'intervention
- Ressortir ses besoins en formation continue sur la conseillancé pédagogique



Situation professionnelle emblématique

Former le personnel enseignant et les autres personnels scolaires au regard d'objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques en classe ou au sein de l'organisation (CS ou école).



La formation du personnel scolaire passe par une démarche d'analyse, de planification, de conception, d'animation et d'évaluation d'activités. Elle vise à développer les savoirs professionnels chez une ou plusieurs personnes au sein d'une organisation afin de faire croître leur efficacité et efficience.

Lors des entretiens de recherche, il a été exprimé que la conseillère ou le conseiller pédagogique explicite en classe, auprès du personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques dans 52 % des situations. Il a été soutenu qu'au sein d'une organisation le personnel scolaire se trouve en appropriation ou en approfondissement d'objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques dans 92 % des situations de formation.

DEUX CONTEXTES PRÉCIS

se dégagent de cette
situation professionnelle
emblématique :

- **Expliciter**, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques.
- **Soutenir** le personnel scolaire en contexte de formation continue au regard d'objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques.



FORMER

le personnel enseignant et les autres personnels scolaires au regard d'objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques *en classe ou au sein de l'organisation*



Contextes

1

Expliciter

en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques

2

Soutenir

le personnel scolaire en contexte de formation continue au regard d'objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques

SITUATION
PROFESSIONNELLE
EMBLÉMATIQUE

Exigences professionnelles

1. En créant un climat de confiance propice au développement professionnel
2. En modélisant des pratiques issues de la recherche ou des savoirs d'expérience
3. En interagissant avec l'enseignante ou l'enseignant et avec les élèves
4. En observant l'enseignante ou l'enseignant dans l'adaptation de ses pratiques
5. En amenant l'enseignante ou l'enseignant vers une démarche d'analyse de pratiques
6. En construisant des activités suscitant un conflit cognitif ou confrontant des représentations chez le personnel scolaire

Actions-clés représentatives

- Déterminer un protocole d'intervention (2-3-4)
- Choisir les modalités de sélection des participants (1)
- Planifier les contenus de la formation (2)
- Développer des outils selon les besoins de la formation (2-4)
- Rendre visibles les composantes de la pratique modelée (2-3-4-5)
- Proposer aux participants des modalités de réinvestissement (5)
- Formuler des intentions, des résultats attendus, des indicateurs observables (4-5-6)
- Se référer aux expériences du personnel scolaire (1-2-3)

Faisceau de ressources

- Habiletés de médiation par l'écoute, le questionnement, l'analyse et la rétroaction
- Regard critique sur la situation
- Connaissance des pratiques éducatives et pédagogiques en lien avec le contenu de la formation
- Connaissance des pratiques exemplaires issues de la recherche ou de ses savoirs d'expérience
- Habiletés andragogiques
- Créativité et innovation dans la construction des activités de formation
- Livres ou outils de pratiques éducatives ou pédagogiques
- Référents issus de la recherche
- Encadrements légaux
- Collègues des services éducatifs
- Technologies variées
- Experts externes
- Outils de régulation du développement professionnel
- Plan de formation organisationnel

RÉSULTATS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE OBSERVÉS EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Relation directe

AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE

- Diversité du répertoire de pratiques pédagogiques dans une optique de différenciation
- Prise de conscience de ses pratiques d'enseignement
- Recours à un vocabulaire pédagogique juste et précis
- Sentiment d'efficacité personnelle accrue
- Verbalisation du portrait des apprentissages de ses élèves
- Autonomie à poser des gestes professionnels
- Cohérence avec la recherche et les besoins des élèves
- Engagement dans une pratique de formation continue

Relation indirecte

AVEC LES ÉLÈVES

- Utilisation par les élèves des stratégies d'apprentissage au moment approprié
- Participation active tangible des élèves dans leur démarche d'apprentissage
- Exposition des élèves aux éléments relevant du PFEQ et de cadres de référence

Prise de recul

SUR LE CONTEXTE D'INTERVENTION ET SUR SOI

- Ajustement des pratiques de ses interventions sur le changement de pratiques de l'enseignante ou l'enseignant
- Adapter ses pratiques de soutien aux besoins des enseignants
- Constater l'importance du lien établi avec l'enseignante ou l'enseignant
- Ressortir ses forces et ses défis en échangeant avec des collègues, dans une optique de développement professionnel, et envisager une formation continue
- Évaluer l'amélioration possible de son protocole d'intervention et des outils utilisés
- Cerner les irritants vécus lors de son intervention professionnelle
- Traiter les évaluations de la rencontre afin d'améliorer sa pratique professionnelle
- Ajuster sa posture de façon à favoriser l'engagement des enseignants dans leur démarche de formation continue



Situation professionnelle emblématique

Accompagner le personnel scolaire dans un contexte de collaboration ou de mobilisation pour mieux soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques.



Accompagner est une démarche par laquelle une personne (une accompagnante ou un accompagnant) guide une ou plusieurs personnes (accompagnées) dans une visée établie d'un commun accord et définie dans le temps : un changement, une adaptation ou une régulation des pratiques. La pratique réflexive lie les stratégies de la démarche.

Lors des entretiens de recherche, il a été exprimé que la conseillère ou le conseiller pédagogique collabore avec un ou plusieurs membres du personnel scolaire pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques dans 94,1 % des situations. Par ailleurs, les CP mobilisent un ou plusieurs membres du personnel scolaire pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques dans 92 % des situations de formation.

DEUX CONTEXTES PRÉCIS

se dégagent de cette
situation professionnelle
emblématique :

- **Collaborer** avec un ou plusieurs membres du personnel scolaire pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques.
- **Mobiliser** un ou plusieurs membres du personnel scolaire pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques.



ACCOMPAGNER

le personnel scolaire dans un contexte de collaboration ou de mobilisation pour mieux soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques.



Contextes

1

Collaborer

avec un ou plusieurs membres du personnel scolaire pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques

2

Mobiliser

un ou plusieurs membres du personnel scolaire pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques

SITUATION
PROFESSIONNELLE
EMBLÉMATIQUE

Exigences professionnelles

1. En adoptant une démarche d'accompagnement souple propice à la coconstruction
2. En rendant explicite son propre questionnement sur sa pratique professionnelle
3. En gérant la complexité des interventions à mener dans un contexte donné
4. En créant des alliances interprofessionnelles
5. En agissant de façon éthique
6. En utilisant différents dispositifs pour maintenir la communication tout au long de la démarche d'accompagnement
7. En amenant le personnel accompagné vers une démarche d'analyse de la pratique

Actions-clés représentatives

- Créer une alliance de travail (1-2-3-4-5-6)
- Planifier et piloter des actions en fonction des besoins du milieu (1-3-4-5-6)
- Avoir recours aux expertises des collègues (1-3-4)
- Rendre explicites des ressources utiles au contexte, tirées de la recherche (1-3)
- Coanimer avec le personnel scolaire (1-2-3-4-5-6)
- Assurer la pérennité des interventions (1-3-4-5-6-7)
- S'assurer des conditions propices au transfert (3-4-6-7)
- Approfondir l'étude de certains concepts (3-6)
- Tenir compte de la zone proximale d'apprentissage du personnel scolaire (1-3-4)
- Diffuser les résultats de l'accompagnement (5-6)

Faisceau de ressources

- Habiletés de médiation par l'écoute, le questionnement, l'analyse et la rétroaction
- Habiletés andragogiques
- Habiletés relationnelles
- Pratiques d'accompagnement diversifiées
- Connaissance des pratiques professionnelles
- Ouverture, bienveillance, empathie, transparence, neutralité
- Ouverture à apprendre de sa pratique
- Concept de compétence conjugulée
- Encadrements légaux
- Formation continue
- Stratégies relationnelles basées sur des construits théoriques
- Normes et modalités de fonctionnement
- Dispositifs de communication technologiques
- Gestionnaires et collègues des services éducatifs
- Cadres de référence en accompagnement
- Référents issus de la recherche
- Culture du milieu
- Livres ou outils de pratiques éducatives ou pédagogiques
- Données sur le développement des compétences des élèves
- Indicateurs d'atteinte des objectifs de travail
- Journal de bord et autres
- Modèles de communautés professionnelles
- Experts

RÉSULTATS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE OBSERVÉS EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Relation directe

AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE

- Capacité de remettre en question ses pratiques enseignantes ou professionnelles
- Transformation explicite des pratiques enseignantes ou professionnelles
- Rehaussement perçu du sentiment d'efficacité professionnelle
- Satisfaction manifestée
- Engagement lors des activités de formation continue
- Propos du personnel scolaire favorables au changement
- Accueil favorable aux données de recherche
- Expérimentation réelle en classe
- Développement de liens professionnels au sein du personnel scolaire

- Prise en compte accrue des besoins observés chez les élèves
- Continuité des pratiques mises en place
- Reconnaissance par les collègues du changement de pratiques
- Poursuite de nouvelles activités de formation continue
- Partage de matériel par les enseignants

Relation indirecte

AVEC LES ÉLÈVES

- Exposition des élèves à des pratiques professionnelles autonomes
- Perception différente de l'élève en apprentissage
- Résultats accrus chez certains élèves
- Variation des modalités de travail

Prise de recul

SUR LE CONTEXTE D'INTERVENTION ET SUR SOI

- Ajuster ses interventions en fonction du groupe en cours d'accompagnement
- Analyser la portée de ses interventions à la suite de prises d'information
- Équilibrer la répartition du temps en fonction des interventions et du groupe
- Évaluer l'effet des moyens de communication mis en place
- Tenir compte des effets collatéraux des interventions
- Mesurer le transfert en classe
- Analyser la place accordée à une approche « côte à côte »
- Estimer les effets de son rôle d'accompagnement
- Apprécier les normes et les modalités de collaboration dans une optique d'amélioration de ses pratiques

- Se questionner sur ce qui peut accroître l'effet de ses interventions
- Réviser avec le ou la partenaire la mise en œuvre de la compétence conjugée
- Déterminer en quoi les indicateurs de départ ont été atteints
- Estimer les effets des attitudes d'ouverture, de bienveillance, d'empathie et de transparence
- Nommer ses besoins en formation continue
- Tenir son journal de bord ou se doter de grilles d'observation
- Évaluer la pertinence de la documentation distribuée
- Mesurer l'effet des variables organisationnelles



Situation professionnelle emblématique

Innover en éducation, en pédagogie et en didactique par la recherche ou le développement.



Enfin, lors de l'analyse des réponses au sondage, après la deuxième collecte de données, une quatrième situation emblématique a émergé des réponses obtenues. L'innovation en conseilance pédagogique est un changement mis de l'avant qui vise essentiellement l'amélioration des apprentissages des élèves par une transformation des pratiques d'enseignement, selon le parcours de formation proposé pour encadrer ces pratiques.

Trois dimensions permettent de circonscrire la notion d'innovation en éducation :

1. La dimension curriculaire ayant trait au domaine des programmes.
2. La dimension pédagogique ayant trait aux domaines d'apprentissage et à la classe; elle englobe l'innovation dans le processus d'apprentissage.
3. La dimension organisationnelle, qui traite la question des structures, des rôles et des fonctions.

Cette situation professionnelle emblématique a émergé lors de l'analyse des données du sondage. Près de la moitié des répondants ont dit intervenir aussi dans ce type de situation professionnelle en soutien à la réussite éducative des élèves.

DEUX CONTEXTES PRÉCIS

se dégagent de cette
situation professionnelle
emblématique :

- **Chercher** avec des universitaires des pistes de solution ou d'intervention au regard des besoins issus du milieu scolaire.
- **Développer** des dispositifs¹ variés en soutien à l'éducation, à la pédagogie et à la didactique.



¹ Dispositif : outils, démarches, stratégies, guides, activités, etc.

INNOVER

en pédagogie, en didactique et
en éducation par la recherche
ou le développement.



Contextes

1

Chercher

avec des universitaires
des pistes de solution ou d'intervention au regard des besoins
issus du milieu scolaire

2

Développer

des dispositifs¹ variés en soutien
à l'éducation, à la pédagogie
et à la didactique

¹ Dispositifs : outils, démarches, stratégies, guides, activités, etc.

SITUATION
PROFESSIONNELLE
EMBLÉMATIQUE

Exigences professionnelles

1. En collaborant avec les partenaires, dont des chercheurs universitaires
2. En adoptant une approche socioconstructiviste
3. En adoptant une posture de chercheuse ou de chercheur
4. En s'assurant de la cohésion entre les participants, leur institution et les chercheurs
5. En tenant compte de la zone proximale de développement des participants
6. En coordonnant le processus de recherche ou de développement
7. En traduisant la culture propre à chaque milieu
8. En tirant profit de données provenant de la recherche

Actions-clés représentatives

- Coécrire la demande de subvention avec les partenaires (1-2-3-6)
- Analyser en continu ce qui se développe lors des rencontres (3-4-5-7)
- Créer des outils d'animation (2-5-6-8)
- Animer les rencontres dans une approche collaborative (1-2-3-4-5)
- Accompagner entre les rencontres (5)
- Recueillir des données, participer à leur consignation et à leur analyse (2-3-6-7-8)
- Diffuser l'expérience et les résultats dans des colloques ou au moyen d'articles professionnels (1-3-7)
- Créer un cadre de référence et des outils, les expérimenter et les valider (1-2-3-4-5-6-7-8)
- Assumer la coordination du projet (1-3-6-7)

Faisceau de ressources

- Connaissance de ce qu'est la recherche collaborative, la recherche-action et la recherche-développement
- Connaissance des dispositifs de développement professionnel
- Communication : questionnement, écoute, régulation
- Ouverture, créativité, leadership
- Maîtrise de la technologie
- Capacité d'animation
- Sens de l'organisation
- Convictions au regard de la collaboration
- Posture d'analyse réflexive
- PFEQ
- Modèles : recherche collaborative, recherche-action et recherche-développement
- Modèle de dispositifs de développement professionnel
- Cadres de référence
- Outils de planification, de consignation de traces, de régulation et d'évaluation
- Chercheurs
- Collègues, gestionnaires des services éducatifs
- Outils ou données provenant d'autres recherches ou mandats
- Encadrements légaux
- Technologies
- Microprogramme en conseil pédagogique
- Mesures du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et subventions

RÉSULTATS SUSCEPTIBLES D'ÊTRE OBSERVÉS EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Relation directe

AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE

- Construction et partage d'un répertoire de pratiques communes
- Utilisation de traces authentiques (productions d'élèves)
- Prise de conscience accrue des enseignants au regard de leurs pratiques
- Adhésion à des principes communs
- Appropriation de la démarche proposée en tenant compte du contexte
- Abandon de la pratique compétitive
- Accroissement de la fréquence des rétroactions auprès des élèves
- Motivation accrue envers les réinvestissements des pratiques
- Utilisation des outils proposés ou produits
- Rehaussement du sentiment d'efficacité professionnelle
- Travail en équipe
- Capacité d'adapter les outils aux besoins des élèves
- Transfert des pratiques de collégialité
- Augmentation de la pratique réflexive

Prise de recul

SUR LE CONTEXTE D'INTERVENTION ET SUR SOI

- Agir de façon éthique
- Tenir compte de dimensions émotionnelles
- Prendre conscience de l'effet des réactions des participants sur leur développement professionnel
- Demander l'accord des participants dès qu'une nouvelle action est proposée
- S'ajuster en cours de projet : calendrier, disponibilités, personnels, données, cadres de référence, outils, etc.

Relation indirecte

AVEC LES ÉLÈVES

- Augmentation des contextes authentiques d'apprentissage
- Perception de soi comme apprenante ou apprenant
- Valorisation du processus d'apprentissage plus que des résultats
- Modification des attitudes face aux exigences
- Augmentation de l'interaction au regard du processus d'apprentissage



EXIGENCES PROFESSIONNELLES TRANSVERSALES

4.2 Dimension transversale : agir éthique

L'agir éthique comporte trois éléments dont la façon de porter attention à autrui, la capacité d'entrer en relation de manière dialogique avec l'autre, ainsi qu'une volonté et une capacité de rendre compte de ses actions. Il suppose une forme de bienveillance qui, dans ce contexte, revêt quatre dimensions : intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle. L'agir éthique ne suppose pas d'évaluer la personne accompagnée, mais plutôt de reconnaître la zone proximale de développement ou celle du groupe afin de cibler les objectifs communs à atteindre. La dimension éthique peut se percevoir de manière statique ou dynamique [Guillemette, 2017; Marchildon et Bégin, 2017; Réto 2018].

Elle sera perçue de manière statique au moyen de critères de consentement éclairé des acteurs et de confidentialité des propos traités.

Elle sera perçue de manière dynamique s'il y a une équité et une neutralisation des propos entendus, notamment lorsqu'ils sont échangés dans un contexte hiérarchique. Les personnes doivent être traitées de manière juste et équitable. Par exemple, les propos d'un subalterne ne peuvent pas être utilisés dans le cadre d'une évaluation ou d'une supervision. Une perception dynamique suppose aussi que les avantages ou bénéfices surpassent les risques pour les participants et qu'ils ne dépassent pas les risques habituels courus dans leur milieu de travail. Elle suppose en outre que les choix, les décisions et les échanges demeurent transparents et que les interventions demeurent respectueuses, accueillantes, empreintes de sollicitude et de tolérance.

Ainsi, à la lumière de cette définition, le CP agit de manière éthique :

- en étant conscient qu'en entrant dans une relation avec autrui on se situe dans un rapport asymétrique et qu'il faut reconnaître la mobilisation des expertises de l'accompagné et de l'accompagnant de manière conjuguée selon la situation qui se présente;

- en portant une attention à autrui par des intentions de bienveillance : les conditions physiques et relationnelles des interactions sont assurées dans le respect, la sollicitude et la tolérance;
- en rendant compte de ses actions à la ou aux personnes accompagnées ainsi qu'aux instances organisationnelles pour lesquelles elle ou il intervient sans toutefois briser le sceau de la confidentialité.

4.3 Dimension transversale : communication

Selon un paradigme systémique et pragmatique, la communication réside dans les processus relationnels et interactionnels. Elle ne se traduit non point par un transfert d'information d'un expéditeur à un destinataire (approche linéaire), mais par une action conjuguée de différents actes dont le message, le destinataire, la parole, le non-dit, la posture, le contexte, la relation (existante ou non), le climat, etc. [Cormier, 2006].

Ainsi, dans toute démarche d'intervention, la communication est au cœur de l'agir. Elle suppose une présence à soi afin de pouvoir être en présence à l'autre. Cette présence suppose de se placer en posture d'écoute et de questionnement pour comprendre une situation et l'analyser avec la personne ou le groupe. La communication implique aussi de pouvoir rétroagir en émettant des hypothèses de compréhension ou encore en faisant des liens entre la pratique mise en œuvre dans la situation et les cadres théoriques venant l'expliquer [Guillemette, sous presse].

Ainsi, à la lumière de cette définition, les CP communiquent :

- en tenant compte du destinataire, du message, du contexte et de la relation;
- en adoptant une posture d'écoute pour mieux comprendre et analyser la situation ou les préoccupations de la personne ou du groupe;
- en recourant au questionnement pour mieux comprendre et analyser (questions ouvertes et bienveillantes) afin de faire émerger des pistes de solution;

- en rétroagissant par l'entremise d'hypothèses de compréhension, de cadres théoriques, de pratiques issues de la recherche, etc.

4.4 Dimension transversale : intelligence de situation

L'intelligence de situation est la compréhension d'une situation donnée en déploiement. Elle interpèle la dimension de communication, puisque c'est à partir de la capacité d'écouter, de questionner ou de donner des rétroactions que les CP mobilisent, combinent et adaptent des ressources ou en construisent de nouvelles en réponse à la situation. Ils régulent leurs interventions en fonction de la lecture subjective des manifestations interprétées ou de leurs conceptions. Ils posent un regard *sur, dans, pour* et *en action*. Ils adaptent leur conduite selon le degré d'acquiescement ou de résistance perçus (Jonnaert, 2006, 2009; Masciotra, 2003, 2006; Masciotra et Medzo, 2009; Vergnaud, 1996).

Ainsi, à la lumière de cette définition, les CP agissent avec intelligence (de la situation) :

- en étant en mesure de tenir compte et de cerner les variables de la situation qui leur semblent pertinentes, de la comprendre et, par conséquent, d'en faire l'analyse;
- en modulant leurs interactions et leurs interventions selon leur analyse;
- en tirant partie de savoirs (cadres théoriques), de savoir-faire (pratiques issues de la recherche) ou de savoir-être susceptibles de soutenir la réflexion ou de répondre aux besoins des acteurs;
- en saisissant les dynamiques de résistance ou de levier pour mieux soutenir la réflexion ou répondre aux besoins des acteurs.



5. Discussion et conclusion



Le présent référentiel de l'agir compétent est un guide, d'abord et avant tout, à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques, mais aussi de leurs collaborateurs : gestionnaires des commissions scolaires, directions d'établissement, personnel enseignant et tout autre acteur du milieu scolaire.

Compte tenu de la mouvance et de l'évolution du monde de l'éducation, ce référentiel demeure transitoire et adaptatif. Il n'est ni une recette ni un dogme; il ne dicte pas la façon d'agir ou d'être; il cerne les situations emblématiques dans lesquelles les CP interviennent en soutien à la réussite des élèves. Il est un outil de reconnaissance de la profession qu'est la conseillancce pédagogique en milieu scolaire au Québec en ce XXI^e siècle.

Rappelons que l'agir compétent se manifeste dans des situations réelles. Conséquemment, il est constitué d'exigences professionnelles. Il se manifeste à partir de la mobilisation d'un faisceau de ressources et d'actions-clés, dont les résultats s'observent dans une situation le plus souvent singulière. Agir avec compétence requiert une prise de recul qui devient nécessaire pour mieux lire la situation et y apporter les ajustements nécessaires. Il s'agit de l'intelligence de situation. Toutes les situations comportent habituellement leur lot de contraintes. L'agir compétent commande la capacité de distinguer celles sur lesquelles nous pouvons intervenir et, parallèlement, celle de pallier les situations qui semblent difficiles à négocier.

À la lumière des résultats obtenus à la suite de la collecte des données qui ont permis d'élaborer ce référentiel, la principale contrainte des CP

demeure le temps. Si la gestion du temps semble être le mal du siècle, elle est aussi une des préoccupations des CP, qui sont appelés à mettre en place de nouvelles façons de faire pour mieux répondre aux besoins du milieu en soutien à la réussite des élèves. Cette contrainte s'observe notamment dans le défi de prévoir de nouvelles structures de soutien au sein des organisations. Les dispositifs pour former, accompagner, conseiller ou innover commandent des espaces-temps suffisants afin de permettre aux personnes d'expérimenter et d'ancrer de nouvelles pratiques susceptibles de mieux répondre aux spécificités de chaque milieu.

Par conséquent, les CP sont appelés à innover dans la façon de conseiller, de former ou d'accompagner les acteurs du milieu, afin d'illustrer les pratiques enseignantes grâce, notamment, à une présence en classe pour modéliser, à l'utilisation de la classe comme réel laboratoire avec des élèves et des enseignants, à des conférences Web ou à d'autres dispositifs de communication à distance. Il demeure que rassembler des acteurs volontaires et engagés dans une démarche réflexive demeure un défi, surtout que de grandes distances les séparent. L'agir compétent exige aussi la capacité d'utiliser de tels outils de télécommunication et de s'adapter aux contraintes inhérentes à leur utilisation.

La deuxième contrainte constitue la nécessité d'instaurer une dynamique collaborative aplanissant la hiérarchie entre les divers acteurs tout en respectant les rôles et les fonctions de chacun. Les CP refusent de se placer en situation évaluative par rapport aux pratiques du personnel enseignant. Au contraire, l'agir compétent en conseilance pédagogique commande de bien écouter pour mieux questionner, comprendre, réfléchir et soutenir le développement de la réflexivité chez les acteurs scolaires que l'on considère autonomes. Il s'agit de la capacité à communiquer. La façon d'être des CP dans un tel contexte se situe même à l'opposé d'une démarche évaluative. Leur démarche se veut plutôt bienveillante et aidante pour mieux soutenir la réflexion et susciter un réel ajustement de pratiques; il s'agit de l'agir éthique. Dans la dynamique d'interrelation entre les pratiques de gestion de la direction, les pratiques pédagogiques enseignantes et les pratiques de conseilance ou d'innovation, les CP ont tout avantage à agir à partir des besoins émergeant du milieu et en réponse à ces besoins réels.

Enfin, la troisième contrainte est liée à la complexité des dossiers, particulièrement dans certains domaines, en adaptation scolaire par exemple, lorsque les CP doivent soutenir les enseignants qui accueillent plusieurs élèves ayant des spécificités d'apprentissage diversifiées dans

une même classe. Dans ce domaine particulier, si les CP en adaptation scolaire demeurent des personnes clés, la façon de soutenir les intervenants qui accueillent un grand nombre d'élèves ayant des besoins divers demeure un défi. D'autres contraintes auraient pu être mises en exergue. Force est de reconnaître qu'elles sont habituellement présentes dans toutes les situations professionnelles réelles et emblématiques. Nous nous contentons d'énumérer les dominantes.

Depuis plus de cinquante ans, la contribution des CP en éducation primaire, secondaire, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle a indéniablement évolué. Par leurs interventions actuelles, ils tentent toujours de s'ajuster en fonction de l'évolution des besoins en éducation. De plus en plus, ils deviennent de précieux collaborateurs, notamment avec le milieu universitaire, en quête de réponses aux situations réelles et en vue d'élaborer divers dispositifs en soutien à la réussite des élèves.

La démarche mise en œuvre dans le cadre de nos travaux et les résultats obtenus à titre de situations emblématiques démontrent bien que les CP sont des piliers dans le soutien au changement et dans l'ajustement des pratiques enseignantes en milieu scolaire. À ce titre, ils ont sans contredit un effet sur la réussite des élèves.



Liste des références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons éducatives*, 1-2 (2), 77-94.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris, France : Éditions Retz.
- Blase, J. et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants*. Montréal, Québec : La Chenelière.
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education et formation*, e-293, 137-149.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K. et Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook for leaders of change*. Brunswick, OH : Crown Custom Pub. Document téléaccessible à <<http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=36089>>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Davel, E. et Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51 (1), 635-656.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Institut français de l'éducation*, (33), 1-24. Document téléaccessible à <http://tinyurl.com/pzx2xjz>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 391-414). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec. (2015). Loi sur l'instruction publique. Document téléaccessible à <http://tinyurl.com/5el4p8>. Consulté le 1^{er} janvier 2015.

- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guertin, D. (2013). *Accompagner des professionnels afin qu'ils adaptent leurs pratiques aux situations. Concevoir différemment, agir autrement*. Québec : À compte d'auteur.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. Dans *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132. Document téléaccessible à <http://www.analysedepatique.org/?p=2452>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015). Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*. Document téléaccessible à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217/document>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin, Allemagne : Presses Académiques Francophones.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, interface de la formation en alternance, le cas particulier de la formation en soins infirmiers. Dans *Situation professionnelle*. Janvier 2012. 1 (1), 21-39. Document téléaccessible à <http://id.erudit.org/iderudit/1006482ar>. Consulté le 16 août 2018.
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26 (4), 371-395. Document téléaccessible à <https://doi.org/10.1080/13632430600886921>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership & Policy in Schools*, 4 (3), 221-239. Document téléaccessible à <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, NY : Routledge.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et al. *Situations de formation et problématisation*. Chapitre 2. 31-39. Paris, France : De Boeck. Document téléaccessible à <https://www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematization-9782804152451-page-31.htm>. Document consulté le 3 octobre 2018.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». Montréal, Québec : Observatoire des réformes en éducation. Document téléaccessible à http://www.ibe.unesco.org/French/cops/Competencies/ORE_French.pdf. Consulté le 3 octobre 2018.
- Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. Dans *CUDC/UQÀM*. Cahier 34. Décembre 2015. Document téléaccessible à https://cudc.uqam.ca/upload/files/Cahier_CUDC_34_Vers_une_reproblematization_de_la_notion_de_compétences_DEC_2015.pdf. Document consulté le 3 octobre 2018.
- Kolb. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood, IL : Prentice Hall.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Eyrolles et Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Paris, France : Eyrolles.
- LeBlanc, J., Dumoulin, M.-J., Garant, C. et Larouche, H. (2013). Développement d'une posture d'accompagnement inspirée du paradigme d'incertitude chez des conseillers pédagogiques : quelques indices de changement. Dans C. Landry et C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 135-177). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LeBlanc, J. (2001). *Exploration de l'apprentissage en double boucle en situations d'interactions professionnelles difficiles*, thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- LeBlanc, J., Dumoulin, M.-J., Garant, C. et Larouche, H. (s. d.). Développer une posture d'accompagnement en conseil pédagogique. Quelques indices de changement. Dans C. Landry et C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat; pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 115-137). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, Angleterre : NCSL.
- Lessard, C. (2016). L'accompagnement du développement professionnel des enseignants par des conseillers pédagogiques, une difficile affaire de légitimité. Dans Ria, L. (dir.). *Former les enseignants du XXI^e siècle : professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Belgique : De Boeck Supérieur. Chapitre 1.
- Lessard, C., Héon, L., Ognaligui, H. et Verdy, J. (2003). Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 9 (2), 5-14.
- Lonergan, B. J. F. (1996). *L'insight : l'étude de la compréhension humaine*. (Trad. P. Lambert). Insight. A Study of Human Understanding (1992). Montréal, Québec : Bellarmin.
- Lonergan, B. J. F. (1978). *Pour une méthode en théologie*. Montréal, Québec : Fides.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : la méthode ASCAR*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Orianne, J.-F. et Draelants, H. (2010). Les métiers du conseil : une profession consultante? *SociologieS*. Document téléaccessible à <http://sociologies.revues.org/3058>. Consulté le 25 septembre 2018.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012) [2008]. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 31-38.
- Ria, L. (dir.). (2016). *Former les enseignants du XXI^e siècle : professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Robin, J.-Y., Delory-Momberger, C. et Boutinet, J.-P. (2006). *Un tournant épistémologique : des récits de vie aux entretiens carriérogiques*. Paris, France : l'Harmattan.
- Royal, L., Gagnon, B. et Ménard, N. (2013). La création d'un microprogramme en conseilance pédagogique : une expérience de partenariat entre le milieu universitaire et trois commissions scolaires du Québec. Dans C. Landry et C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 93-113). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière-éducation.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques, pour l'unité du savoir*. Paris, France : L'Harmattan.

Glossaire

ACCOMPAGNER

Accompagner est une démarche par laquelle une personne (accompagnante) guide une ou des personnes (accompagnées) dans une visée : un changement, une adaptation ou une régulation des pratiques. La pratique réflexive lie les stratégies de la démarche. Le questionnement et l'étayage contribuent au discernement et à l'analyse des pratiques professionnelles. L'écoute est une posture incontournable qui optimise le déploiement des processus.

Guertin, D., 2013; Le Boterf, 2010; Barth, B.-M., 2002; LeBlanc, J., Dumoulin, M.-J., Garant, C., Larouche, H., 2013; Oriane, J.-F., Draelants, H., 2010; Buysse, A., 2011.

AGIR COMPÉTENT

L'agir compétent se manifeste par la mobilisation, la combinaison ou l'adaptation d'un faisceau de ressources dans une situation professionnelle donnée afin d'y poser des actions organisées en un système. La professionnelle ou le professionnel agit de façon à atteindre un but visé ou à résoudre des enjeux, selon la compréhension qu'elle ou il en a. L'agir compétent se caractérise également par la capacité de prise de recul de l'intervenant afin de conserver une distanciation sur l'action. Elle ou il se développe dans l'action et par l'action.

Davel, E., Tremblay, D.-G., 2011; Masciotra, D., Morel, D., Mathieu, G., 2011; Le Boterf, G., 2006, 2008, 2013; Masciotra, D., Medzo, F., 2009; Jonnaert, 2006; 2009; 2017; Allal, L., 1999.

AGIR ÉTHIQUE

L'agir éthique comporte trois éléments : la façon de porter attention à autrui, la capacité d'entrer en relation de manière dialogique avec l'autre ainsi qu'une volonté et une capacité de rendre compte de ses actions. Il suppose une forme de bienveillance qui, dans ce contexte, revêt quatre dimensions : intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle.

Guillemette, S., 2017; Réto, G., 2018.

AJUSTEMENT DE PRATIQUE PAR UNE POSTURE RÉFLEXIVE

Un ajustement de pratique par une posture réflexive est une distanciation critique de son agir par rapport à une situation. Il requiert une capacité à développer un regard métacognitif sur ses propres mécanismes d'apprentissage, leur mise en mots et leur gestion. Cette façon de faire consiste en une analyse cognitive et métacognitive pour faire prendre conscience de ses schèmes opératoires cognitifs ou affectifs. Cet ajustement de pratique permettra d'adapter ou de transformer ses schèmes afin de les réinvestir dans une situation observable dans la pratique professionnelle.

Le Boterf, G., 2008, 2013; Zapata, A., 2004; Lafortune, L., 2008; Guillemette, S., 2011.

COACHER

Entraîner dans une relation de collaboration une ou plusieurs personnes en transition professionnelle ou dans un autre contexte afin qu'elles

s'approprient des contenus éducatifs, pédagogiques ou didactiques.

Guillemette et Simon, 2008.

COLLABORER

Collaborer est une posture non hiérarchisée qui associe volontairement deux ou plusieurs personnes dans la réalisation d'une action ayant un but commun. Les démarches accomplies sont choisies, planifiées et exécutées de façon mutuelle. Les acteurs assument les responsabilités, les défis et les retombées de l'action menée.

St-Arnaud, Y., 2008.

COLLÈGUES DES SERVICES ÉDUCATIFS PROFESSIONNELS

Les collègues sont tous les autres professionnels des services éducatifs pédagogiques et complémentaires.

COMMUNICATION

Selon un paradigme systémique et pragmatique, la communication réside dans les processus relationnels et interactionnels. Elle se traduit non point par un transfert d'information d'un expéditeur à un destinataire (approche linéaire), mais par une action conjuguée de différents actes dont le message, le destinataire, la parole, le non-dit, la posture, le contexte, la relation (existante ou non), le climat, etc.

Cormier (2006).

COMPÉTENCE

Une compétence est un savoir-agir qui s'actualise dans une ou plusieurs situations professionnelles complexes en vue d'atteindre un résultat, d'avoir un effet. Elle résulte de la mobilisation et de la combinaison de ressources faisant émerger une pratique professionnelle pertinente propre à la situation. L'analyse et l'explication de sa façon de faire et d'agir sont aussi présentes dans la compétence.

Le Boterf, G., 2010; Tardif, J., Fortier, G., Préfontaine, C., 2006.

COMPÉTENCE CONJUGUÉE

Un savoir-agir mis en œuvre par deux personnes ayant des fonctions distinctes, fondé sur l'interactivité des ressources mobilisées lors de situations d'intervention professionnelle dans le but d'atteindre des objectifs ou de résoudre des problèmes. La compétence conjuguée comporte trois

dimensions : les pratiques professionnelles mailleées, l'interaction dynamique et la prise de recul en dyade.

Vachon, 2013.

CONSEILLER

En contexte scolaire, conseiller signifie établir auprès de personnes ou de groupes un rapport d'influence fondé sur la littérature scientifique et professionnelle, sur son expertise, ses savoirs professionnels et ses habiletés d'interaction. De manière ponctuelle, la conseillère ou le conseiller pédagogique agit à titre de personne-ressource pour résoudre une situation problème ou mettre en œuvre des activités de développement professionnel. Le but est de favoriser une réponse adéquate aux questionnements qui peuvent interpeller les intervenants au sein d'une organisation.

Caouette, 2016; Daele et Sylvestre, 2016.

CONTRAINTES

Ensemble de restrictions ou d'exigences du milieu dont on doit tenir compte lors du choix des moyens nécessaires pour agir avec compétence. Les contraintes peuvent s'observer dans les difficultés rencontrées, les défis que pose une situation, les barrières ou les obstacles qu'une situation impose (matériels, financiers, etc.) voire les routines défensives qui s'installent chez les acteurs du milieu (comportements souvent inconscients dans une perspective de refus du changement).

Bouvier, A., El Bahri, A., Tournier, P., Brugière, F., Bégyn, F., 2014; Guillemette et Bouvier, 2018; Legendre, R., 2005.

DIDACTIQUE

La didactique est une science du savoir enseigner. Elle porte sur les concepts à acquérir par des personnes afin de construire leur savoir et sur les méthodes indiquées pour leur transmission (savoirs enseignables). Les connaissances sont organisées dans un domaine du savoir collectif et découlent d'une discipline (savoirs savants). La didactique regroupe en catégories les connaissances, en détermine les corrélations, en plus d'en établir la progression et la continuité. Les méthodes sont liées à des théories de l'enseignement et de l'apprentissage. La didactique s'intéresse aux processus de transmission et d'acquisition.

Vergaud, G., 1999.

ÉDUCATION

Développement harmonieux et dynamique de l'autonomie de tout être humain, de l'ensemble de ses potentialités : affectives, intellectuelles, physiques, spirituelles. Cette démarche suppose le développement et l'appropriation de ses valeurs, de son sens des responsabilités et de sa capacité à se développer ou à se transformer de manière positive et continue.

Legendre, R., 2005.

ÉNACTION

Les professionnels sont influencés par le contexte dans lequel ils agissent : la personne, la situation et l'action ne font qu'un. Grâce à des processus conatifs et cognitifs de perception, de sélection et d'attribution, ils modulent et régulent leurs interventions en situation.

Barth, B.-M., 2002; Masciotra, D., Medzo, F., 2009.

ENCADREMENTS LÉGAUX

Les encadrements légaux regroupent l'ensemble des documents officiels émis par le ministère de l'Éducation. Ils indiquent les lignes de conduite à adopter et guident l'action ou la réflexion des intervenants en milieu scolaire. Certains sont prescriptifs, d'autres normatifs, comme : *Le Programme de formation de l'école québécoise*, les cadres d'évaluation des apprentissages, la progression des apprentissages, la politique de réussite éducative, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, la Loi sur l'instruction publique, le Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles, etc.

FORMER

Processus ou démarche d'analyse, de planification, de conception, d'animation, d'évaluation d'activités visant à développer chez une ou plusieurs personnes, au sein d'une organisation, leurs savoirs professionnels. L'objectif est de faire croître leur efficacité et leur efficience.

Portlance, L., 2010; Gouvernement du Québec, 2008; Vergaud, G., 1999; Barth, B.-M., 2002.

GESTIONNAIRES DES SERVICES ÉDUCATIFS

Les gestionnaires sont les directrices et directeurs des services éducatifs, leurs adjointes et adjoints ainsi que les coordonnatrices et coordonnateurs. Dans certains milieux s'y greffent des membres de la direction générale.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

L'identité professionnelle s'illustre par des caractéristiques fondamentales et représentatives d'un groupe (ou d'une personne). Elle permet aux membres d'une même profession de se reconnaître entre eux et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle s'observe dans une formation à l'éthique, un référentiel de compétences, une pratique réflexive et des savoirs d'expérience. L'identité professionnelle rend explicite ce que nous voulons être : nos savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, nos qualités professionnelles et les valeurs communes.

Legendre, R., 2005.

INNOVATION EN ÉDUCATION

L'innovation en éducation est un changement mis de l'avant qui vise l'amélioration des apprentissages des élèves par une transformation des pratiques d'enseignement, mais également du parcours de formation proposé pour encadrer ces pratiques. Trois dimensions permettent de circonscrire la notion d'innovation en éducation : 1) la dimension curriculaire, qui concerne l'innovation à l'échelle des programmes; 2) la dimension pédagogique, qui a trait à l'innovation à l'échelle des cours et de la classe et qui englobe l'innovation dans le processus d'apprentissage et 3) la dimension organisationnelle, qui concerne l'innovation dans les structures, les rôles et les fonctions des personnes.

Bédard, D., Béchar, J.-P., 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2014.

<http://www.aefe.fr/pedagogie/innovation-et-app/linnovation-pedagogique>

INTELLIGENCE DE SITUATION

L'intelligence de situation est la compréhension qu'a une professionnelle ou un professionnel d'une situation donnée. Elle amène à mobiliser, à combiner et à adapter des ressources ou à en construire de nouvelles en réponse à la situation. Elle amène à réguler ses interventions en fonction de la lecture subjective, à partir des manifestations interprétées ou de ses conceptions. Elle amène enfin à poser un regard sur, dans et pour l'action. La professionnelle ou le professionnel adapte ses conduites selon la résistance ou le degré d'acquiescement perçu.

Jonnaert, 2006, 2009; Masciotra, D., Medzo, F., 2009; Vergnaud, G., 1996.

PÉDAGOGIE

La pédagogie se définit par un ensemble de rapports entre un enseignant, un élève et un groupe d'élèves. Les interventions visent à soutenir chez les élèves le développement de compétences didactiques et transversales; une conception de ce qu'est l'apprentissage est sous-jacente. Pour arriver à ses fins, l'enseignant conçoit des situations d'apprentissage et d'évaluation à partir des contenus prescrits dans le programme de formation, tout en tenant compte du portrait de ses élèves. L'enseignant s'assure de mettre en place des conditions propices à un climat d'apprentissage, c'est la gestion de classe. Ses interventions contribuent à la triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) et à la formation de citoyens responsables. Il existe plusieurs types de pédagogie : ouverte ou magistrale, individualisée ou sociale, directive ou participative, etc.

Barth, B.-M., 2002; Chartier, B., 2010.

PRATIQUE

La pratique se définit par une façon habituelle d'agir propre à une personne ou à un groupe. La pratique s'observe par les diverses habiletés et connaissances mobilisées et mises de l'avant pour répondre à une situation, tout en tenant compte des dimensions contextuelles, événementielles et singulières. La pratique en éducation renvoie plus particulièrement à un geste professionnel réalisé par l'enseignante ou l'enseignant, la direction d'un établissement ou des professionnels non enseignants.

Legendre, R., 2005; Potvin, P., 2016; Zapata, A., 2004.

<http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>

PRATIQUES ÉDUCATIVES

Les pratiques éducatives s'observent par les actions conjuguées et mises de l'avant par l'ensemble des acteurs du milieu, en vue de favoriser le développement optimal de tout élève au sein d'un établissement scolaire.

Guillemette, S., 2014; Legendre, R., 2005.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les pratiques pédagogiques renvoient aux savoirs issus de la pratique des enseignants, validés par la recherche, auxquels se greffent les pratiques

d'enseignement, les pratiques d'apprentissage, les pratiques didactiques ainsi que les pratiques d'évaluation.

Legendre, R., 2005; Delors, J., 1996.

PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La pratique professionnelle s'exerce sur le réel et en réponse aux exigences prescrites d'une situation professionnelle, dans le but d'atteindre un objectif. Elle appartient à une personne ou à un groupe d'un domaine professionnel précis. Elle fait donc appel à l'agir compétent.

Le Boterf, G., 2013; Legendre, R., 2005; Potvin, P., 2016.

PRATIQUES EXEMPLAIRES

Les bonnes pratiques ou les pratiques exemplaires sont celles démontrées scientifiquement ou encore celles qui ont été expérimentées à répétition et dont l'évaluation démontre la capacité d'atteindre les objectifs visés. Six conditions permettent de qualifier une pratique d'exemplaire : 1) elle est soutenue par une connaissance approfondie du problème, 2) elle suppose une évaluation complète des forces, besoins, limites, capacités (des personnes ayant un besoin), 3) il y a formulation d'objectifs précis et réalistes, 4) il y a mise en œuvre de moyens reconnus comme pertinents, 5) il y a utilisation de moyens pour réguler la qualité des actions retenues et 6) il y a évaluation du degré d'atteinte des objectifs poursuivis.

Potvin, P., 2016.

PRATIQUES ISSUES DE LA RECHERCHE ET SUSCEPTIBLES DE SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES (PRATIQUES OU DONNÉES PROBANTES)

En éducation, la pratique fondée sur des données probantes (*evidence based practice*) signifie de puiser dans les résultats issus de la recherche, le plus souvent, de méta-analyses, pour découvrir et expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques ou éducatives afin de les utiliser en soutien à la réussite des élèves. La pratique fondée sur des données probantes a comme particularité la reconnaissance de trois types de preuve que sont l'efficacité, la transférabilité et le maintien des effets. Elle se qualifie alors selon qu'elle soit :

- une pratique émergente : un critère d'efficacité;

- une pratique prometteuse : un critère pour chaque type de preuve;
- une pratique bien soutenue par des données probantes : tous les types de preuves sont démontrés à plusieurs reprises et dans plusieurs recherches.

Potvin, P., 2016.

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/donnees-probantes-dt/>

PROFESSIONNALISATION

Processus dynamique et continu qui permet de développer sa pratique, seul ou en collégialité, en ayant un objectif de développement professionnel lié à ses fonctions de travail. La professionnalisation permet de répondre aux exigences élevées du milieu scolaire, de s'adapter constamment et de résoudre des problèmes complexes et variés en utilisant ses propres moyens [soit les ressources dont il dispose]. La professionnalisation fait appel à l'agir éthique de la conseillère ou du conseiller pédagogique et l'invite à composer avec le caractère imprévisible de son contexte de travail singulier. Elle renforce l'identité de sa profession.

Conseil supérieur de l'éducation, 2014.

RECHERCHE-ACTION

Dans une perspective pragmatique d'innovation et de changement, la démarche de recherche-action s'observe par une relation étroite qui s'installe entre la pratique et la théorie. Elle s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes, où elle relie et mène en même temps l'action et la réflexion, en vue d'améliorer ou d'ajuster la pratique en réponse à une situation qui émane du milieu professionnel. Elle place chaque praticien ou un collectif au centre de leurs pratiques, dans une démarche de recherche de sens, tout en s'observant, en faisant des prises de conscience par un processus réflexif et, par conséquent, en développant de nouveaux savoirs. En ce sens, elle s'inscrit dans une démarche de développement professionnel. Une démarche d'analyse de données s'installe de manière itérative où acteurs et chercheurs deviennent d'étroits collaborateurs. La recherche-action rapproche ainsi les acteurs du milieu et les chercheurs de

milieux universitaires dans le but de faire émerger de nouveaux savoirs professionnels, expérimentiels ou scientifiques.

Dolbec, A., 2004; Dolbec, A., Clément, J., 2004; Guay, M.-H., Prud'homme, L., 2011; Guillemette, S., Savoie-Zajc, L., 2012; Reason, P., Bradbury, H., 2006.

RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Dans une perspective pragmatique et en réponse à un besoin précis pour lequel peu ou pas d'outils ont été créés, la recherche-développement est vue comme un processus d'élaboration d'objet (matériel, pédagogique; stratégie, modèle, programme) incluant sa conception, sa réalisation ainsi que sa mise à l'essai (fonctionnelle et empirique), dans le but de rendre ce processus disponible et transférable à d'autres contextes similaires.

Harvey, S., Loiselle, J., 2009; Van der Maren, J.-M., 2003.

RÔLE

Le rôle est une position sociale exercée par une personne dans un groupe, une organisation ou la société. Il se déploie dans un ensemble d'activités, de conduites et de tâches établies ou émergentes selon les valeurs et les attentes propres à l'entité à laquelle il appartient.

Guertin, D., 2016.

SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

Centré sur le vécu et l'expérience pratique, le savoir d'expérience se définit par un savoir acquis ou développé de manière itérative dans la pratique professionnelle, y intégrant des savoirs (connaissances déclaratives), des savoir-faire (savoir procédural) et un savoir-être soutenu par des croyances ou des valeurs. C'est le plus souvent un savoir que l'apprenant possède en partie par rapport à un objet de connaissance, avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances de manière théorique; par exemple, dans le cadre d'un programme de formation.

Artaud, G., 1981; Legendre, R., 2005; Potvin, P., 2016; Tardif, J., Fortier, G., Préfontaine, C., 2006.

SAVOIRS PROFESSIONNELS

Les savoirs professionnels sont des savoirs contextualisés et formalisés à partir d'activités dans le temps et dans l'espace. Ils s'élaborent à l'aide d'une méthodologie par laquelle la professionnelle ou le professionnel construit une

compréhension de la situation (problématiser) et ainsi en expose la complexité (pertinence sociale). Ces savoirs se formalisent par l'émergence d'invariants possibles qui se dégagent de l'interrelation entre cette problématique, des savoirs théoriques (pertinence théorique) et des savoirs expérimentiels (pertinence pratique). Ils s'ancrent dans une dynamique professionnelle afin de soutenir l'arrivée de nouvelles pratiques au sein de l'organisation. Ils s'inscrivent dans une démarche de professionnalisation.

Costley, C., Lester, S., 2012; Guillemette, S., 2014; Lacroix, A., Bégin, L., Marchildon, A., 2017; Lepley, É., 2009; Potvin, P., 2016; Wittorski, R., 2012.

SAVOIRS THÉORIQUES

Ensemble de connaissances, de concepts, de définitions et de propositions en relation avec un objet à l'étude qui permettent de mieux l'explicitier et le comprendre.

Potvin, P., 2016.

SAVOIRS SCIENTIFIQUES

Un savoir scientifique a une prétention universelle qui s'appuie sur des mesures construites à partir de paramètres de causalité. Ce savoir scientifique demeure provisoire dans la mesure où les observations ou les faits peuvent être réfutés par de

nouvelles données. Ce savoir est aussi relatif, puisque les observations ou paramètres de causalité ne sont valables que du point de vue où les observations ont été faites.

Van der Maren, J.-M., 2003; Wittorski, R., 2007.

SITUATION PROFESSIONNELLE

Une situation professionnelle est un ensemble de circonstances auxquelles les professionnels sont confrontés. La situation s'inscrit dans un contexte qui donne le sens et, pour y répondre, exige des tâches. La situation demeure une construction subjective.

Jonnaert, P., 1996, 2002; LeBlanc, J., 2001.

SITUATION PROFESSIONNELLE EMBLÉMATIQUE

Une situation professionnelle emblématique émerge des invariants qui se dégagent de situations professionnelles réelles. Elle est authentique et récurrente. Ses paramètres sont suffisamment similaires à une situation autre, même si les contextes diffèrent.

Guillaumin, C., 2012; Gouvernement du Québec, 2008; Larousse; Antidote.

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU GLOSSAIRE NON CITÉES PRÉCÉDEMMENT

- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, 7 (1), 135-151. Document téléaccessible à <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1981-v7-n1-rse3479/900321ar.pdf>>. Consulté le 26 septembre 2018.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (dir.). (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. 1^{re} éd. Paris, France : Éditions PUF.
- Bouvier, A., El Bahri, A., Tournier, P., Brugière, F. et Bégyn, F. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants : perspectives pour la conduite du changement*. Paris, France : Éditions réseau Canopé.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005*. Québec, Québec : Éditions du Gouvernement du Québec.
- Costley, C. et Lester, S. (2012). Work-based doctorates: Professional extension at the highest levels. Dans *Studies in Higher Education*, 37 (3), 257-269.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, France : Éditions UNESCO.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 181-208. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Dolbec, A. (2004). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 505-540. Sainte-Foy, Québec : Éditions PUQ.
- En collaboration (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant : expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. S. Guillemette et A. Bouvier (dir.). F. Begonia et J.-Y. Langanay (coord.). Clermont-Ferrand, France : Éditions IADT.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 4^e éd. 183-211. Sherbrooke, Québec : Éditions ERPI.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. Dans *Revue scientifique internationale en éducation*, 20 (3), 41-52. Document téléaccessible à http://formation-profession.org/fr/files/numeros/3/v20_n03_7.pdf. Consulté le 25 septembre 2018.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. Dans *Recherche qualitative*, 28 (2), 95-117. Document téléaccessible à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Consulté le 25 septembre 2018.
- Kotsou, I. (2013). *Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la force des émotions*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.
- Lacroix, A., Bégin, L. et Marchildon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec : Éditions PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal, Québec : Éditions Guérin.
- Lepley, É. (2009). *La formalisation et la validation de « savoirs professionnels » : expression d'une culture professionnelle en travail social*. Thèse. Conservatoire National des Arts et des Métiers. Paris, France : Centre de recherche sur la formation.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience*. Boucherville : Béliveau Éditeur.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

- Mayer, J.; Salovey, P. et Caruso, D. R. (2011). Émotionnel intelligence. Dans Sternberg, R. J. et Kaufman, S. B. (dir.). (2011). Dans *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Chapitre 4. 528-549. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire. Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. Thèse doctorale. Université de Sherbrooke et Université Catholique de l'Ouest. Document téléaccessible à <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12918/Reto_Gwenola_PhD_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Consulté le 26 septembre 2018.
- Vachon, I. (2013). *La mise en évidence des éléments constitutifs de la compétence conjugée : copiloter une situation d'intervention professionnelle dans le but d'ajuster les pratiques du personnel*. Projet d'innovation au DPES, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vachon, I., Guertin, D. et Jutras, F. (2013). La compétence conjugée : une avenue pour la collaboration interprofessionnelle entre directions d'établissement scolaire et conseillers pédagogiques. *Le point sur le monde de l'éducation*. 16(1). 42-43.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2^e éd. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- Wittorski, R. (2012). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens en milieu de protection judiciaire. Dans Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. 15-25. Québec, Québec : PUL.

SITES CONSULTÉS (25, 26 ET 27 JUILLET, 2018)

<http://www.aefe.fr/pedagogie/innovation-et-app/linnovation-pedagogique>
<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
<http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/>
<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/donnees-probantes-dt/>

Annexes

Annexe 1

LISTE DES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES AYANT PARTICIPÉ AUX ENTRETIENS SUR LA CONSEILLANCE PÉDAGOGIQUE LORS DE LA TOURNÉE DE MAI, JUIN, JUILLET 2017

Liste révisée le 25 septembre 2018

Nom, prénom	Commission scolaire
Baida, C.	Commission scolaire Laval
Bellerive, L.	Commission scolaire des Chênes
Bibeau, M.	Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles
Bienvenue, M.	Commission scolaire des Chênes
Binette, C.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Bourdages, J.	Commission scolaire René-Levesque
Brochu, D.	Commission scolaire des Hautes-Rivières
Bujold, É.	Commission scolaire René-Levesque
Pagé, C.	Commission scolaire Pierre-Neveu
Cloutier, B.	Commission scolaire Laval
Coupal, S.	Commission scolaire Laval
Cyr, P.	Commission scolaire René-Levesque
Dagenais, D.	Commission scolaire Laval
De Champlain, D.	Commission scolaire Laval
Denis, C.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Denis, N.	Commission scolaire Rivière-du-Nord
Desmarais, C.	Commission scolaire du Portage
Desrochers, C.	Commission scolaire du Portage
Desrosiers, D.	Commission scolaire Laval
Dion, G.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Dubois, D.	Commission scolaire des Chênes
Dubois, M.	Commission scolaire Marie-Victorin
Émond, M.	Commission scolaire Laval
Fauvel, J.	Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles

Gagnon, B.	Commission scolaire des Hautes-Rivières
Gagnon, V.	Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles
Gaudin, N.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Germain, T.	Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles
Gosselin, P.	Commission scolaire des Navigateurs
Guimont, N.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Guité, K.	Commission scolaire René-Levesque
Hamlyn, R.	Commission scolaire des Navigateurs
Havreljuk, O.	Commission scolaire des Navigateurs
Hébert, M.	Commission scolaire Rivière-du-Nord
Houle, V.	Commission scolaire des Chênes
Hughes, J.	Commission scolaire René-Levesque
Jalbert, J.	Commission scolaire des Navigateurs
Jourdain, F.	Commission scolaire des Sommets
Labonté, S.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Lacroix, L.	Commission scolaire Laval
Lalonde, S.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Lardeux, S.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Leblanc, L.	Commission scolaire Laval
Lenoir, C.	Commission scolaire du Portage
Lessard, S.	Commission scolaire Rivière-du-Nord
Lessard, Y.	Commission scolaire des Sommets
Litalien, É.	Commission scolaire des Navigateurs
Marcoux, M.-H.	Commission scolaire des Navigateurs
Marsolais, D.	Commission scolaire Laval
Martel-Octeau, N.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Martin, M.	Commission scolaire du Portage
Marcotte, H.	Commission scolaire des Sommets
Mélançon, S.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Mercier, R.	Commission scolaire des Navigateurs
Pagé, C.	Commission scolaire Pierre-Neveu
Pelletier, J.	Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles
Pérusse, A.	Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles
Richer, E.	Commission scolaire des Sommets
Rivest, I.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Robert, C.	Commission scolaire des Chênes
Robidoux, J.	Commission scolaire des Chênes
Rouleau, S.	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Roy, A.	Commission scolaire Laval
Roy, L.	Commission scolaire des Sommets
Rustom, C.	Commission scolaire Laval
Saint-Denis, S.	Commission scolaire du Portage
Saint-Laurent, L.	Commission scolaire René-Levesque
Simard, C.	Commission scolaire Pointe-de-l'Île
Tessier, V.	Commission scolaire Pierre-Neveu
Vermett, P.	Commission scolaire Rivière-du-Nord

Annexe 2

PROTOCOLE DES RENCONTRES

Animatrice ou animateur 1 : intention et consignes

- Rappeler le contexte de la recherche.
- *Nous sommes ici dans le but d'élaborer un référentiel sur l'agir compétent de la conseillère ou du conseiller pédagogique.*
- Présenter l'équipe d'animation : chercheure, professionnelle, professionnel ou assistante de recherche.
- Demander d'avoir l'exclusivité pour la durée de l'entretien.
- Faire signer le formulaire de consentement, rappeler l'importance de la confidentialité et préciser qu'en aucun temps nous pourrions identifier la personne qui a dit quelque chose; liberté d'expression à tout moment.
- Rappeler qu'il est possible de se retirer de la démarche même en cours de prise de données.
- Préciser que les données brutes seront lues ou entendues exclusivement par les membres de l'équipe de recherche.
- Demander aux participants d'avoir un ton de voix élevé.
- S'assurer que les participants donnent leur prénom lors de la prise de parole.
- S'assurer de faire une synthèse avant d'aborder une nouvelle question.

Animatrice ou animateur 2 : présentation des participants, choix d'une situation professionnelle

Tour de table (15 minutes)

- Présenter la tâche : chaque participant mentionne une pratique de conseilance réelle qui a suscité chez le ou les destinataires visés des actions éducatives et pédagogiques en soutien à la réussite des élèves.
- Laisser un temps à chacun afin de bien cerner la pratique de conseilance.
- Demander à chaque participant de se présenter et d'évoquer la situation de pratique de conseilance gagnante qui a suscité des actions éducatives et pédagogiques en soutien à la réussite des élèves.
- Demander à chaque participant de noter sur un pense-bête la situation de pratique de conseilance qu'on devrait examiner en groupe.
- Demander à chaque participant d'exprimer son choix; arriver à un consensus.

PHASE 1

Narration d'une situation de réussite (30 minutes)

- Demander à la conseillère ou au conseiller, dont la pratique de conseilance réelle a été choisie par le groupe, de décrire les gestes et les interventions.
- Décrire les gestes et les interventions de la pratique qui a suscité des actions éducatives et pédagogiques en soutien à la réussite des élèves.
- Décrire en quoi cette pratique a été gagnante pour le personnel ciblé, les élèves, les collaborateurs (s'il y a lieu) et vous-même.
- Décrire la façon d'agir dans l'action : les ressources internes et externes mobilisées, les exigences professionnelles et les actions-clés, les résultats attendus.
- Décrire la façon dont la prise de recul a été vécue (sur ou dans la pratique).

- Décrire les retombées sur le soutien à la réussite.
- Décrire les retombées sur le personnel ciblé, les collaborateurs et vous-même.
- Inviter les participants à poser des questions ouvertes à la narratrice ou au narrateur pour **mieux comprendre** la situation; éviter d'analyser la situation.
- S'assurer que les participants ont une bonne compréhension de la situation présentée; au besoin, reformuler certains énoncés ou questionner pour mieux clarifier :
 - a) Description du contexte.
 - b) Conditions de réalisation.
 - c) Les intentions de la conseillère ou du conseiller.
 - d) Les tâches.

Animateur 1

- Faire une synthèse des principaux éléments énoncés. *Si je comprends bien...*
- À la suite de la synthèse, laisser un temps à la narratrice ou au narrateur pour préciser certains éléments.
- Laisser également un temps aux participants pour poser des questions afin de clarifier les éléments de la situation.

Animatrice ou animateur 2

PHASE 2

Analyse de la situation afin d'explicitier en quoi elle est une réussite (20 minutes)

- Lancer la question : « En quoi cette pratique a-t-elle été gagnante pour le personnel ciblé, les élèves, les collaborateurs et vous-même? »
 - a) Les ressources internes et externes.
 - b) Les exigences professionnelles.
 - c) La prise de recul (situation, ressources, pratiques).
 - d) Les résultats attendus : pour les élèves, les enseignants ou les autres personnels.
 - e) Les résultats observés : les outils; chez les élèves, les enseignants ou les autres personnels.

PHASE 3

Prise de recul vis-à-vis de la situation décrite (20 minutes)

- Lancer la question : « Si vous reviviez une pratique similaire, qu'est-ce que vous conserveriez et modifieriez afin d'accroître les effets recherchés? »
 - a) Description des éléments à retenir, mais à bonifier.
 - b) Description des difficultés rencontrées et des éléments à éliminer ou à ajuster.

PAUSE : 10 minutes

PHASE 4

Extrapolation, à partir de la situation réussie, d'élargissements probables de pratiques de conseilance : mise en commun de situations similaires à celle qui a été décrite (30 minutes)

- Inviter les participants à décrire des situations similaires vécues en soutien à la réussite des élèves.
 - a) Description des situations similaires vécues par les autres CP.
- À la suite de la description, demander : « En quoi cette situation est-elle similaire : choix des tâches, conditions de réalisation, exigences professionnelles, résultats attendus, etc. ? »

PHASE 5

Professionnalisation et formation (20 minutes)

- Questionner les participants :
 - a) En quoi ces situations caractérisent-elles la conseilance pédagogique?
 - b) Considérant les exigences à rencontrer à titre de conseillère ou de conseiller, quels seraient les besoins de formation continue?
 - c) Que devrait-on prévoir pour les CP en insertion professionnelle?
 - d) Quel mot clé ou quelle expression utiliseriez-vous pour qualifier le rôle de la conseillère ou du conseiller?

Animatrice ou animateur 1

PHASE 6

Présentation du projet au moyen d'un diaporama et remerciement des participants



